

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua  
Extranjera CIESE-Comillas – UC

Año académico 2019-2020

# Desarrollo de la competencia pragmática en la clase de ELE con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Trabajo realizado por Alejandro Mollá López

Dirigido por Marta Gancedo Ruiz

## **Resumen**

El propósito de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica destinada a ser un apoyo para el alumno con trastorno del espectro autista (TEA) inmigrante dentro de la clase de español como lengua extranjera. Este alumnado presenta ciertas carencias en el desarrollo de la competencia pragmática que han de ser trabajadas íntegramente con tal de lograr una mejora en las habilidades comunicativas y sociales de los mismos. Por esta razón, la intervención didáctica de este trabajo se centra en la elaboración de una serie de sesiones donde se aborda la competencia pragmática a la par que se enseña español como segunda lengua.

Este trabajo de fin de máster busca ofrecer un apoyo para el docente de ELE para dotarle con recursos que pueda aplicar en su totalidad en su práctica como profesor. También se pretende innovar en las dinámicas que se suelen llevar a cabo con el alumnado con TEA que les permita tener un papel más participativo en el aula de una lengua extranjera.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, competencia pragmática, español como lengua extranjera, competencia comunicativa, intervención didáctica.

## **Abstract**

The aim of this final master's thesis is to design a didactic intervention intended as a support for teaching Spanish as a second language to immigrant students with autism spectrum disorder (ASD). These pupils present lacks in the development of pragmatic competence, which must be entirely addressed so that they can achieve an improvement in communicative and social abilities. For this reason, this didactic intervention is focused on the elaboration of a series of lessons where the pragmatic competence will be worked on while Spanish is taught as a second language.

This project is designed to offer a support for the teacher when teaching Spanish as a second language in order to provide them with resources that can be fully applied in their teaching practice. Furthermore, it also aims to innovate in the dynamics that usually are put into practice with the students with ASD and allow them to have a more participative role in the classroom.

Key words: autism spectrum disorder, pragmatic competence, Spanish as a second language, communicative competence, didactic intervention.

## Índice

1. Introducción.....	p.4
2. Marco teórico.....	p.6
2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	p.6
2.1.1. Definición y características del Trastorno del Espectro Autista.....	p.6
2.1.2. Historia de la visión y la enseñanza a alumnos con TEA.....	p.10
2.2. La competencia pragmática en la didáctica de español como lengua extranjera. p.12	
2.2.1. Origen e historia del estudio de la competencia pragmática.....	p.12
2.2.2. Nociones básicas de la comunicación desde la perspectiva pragmática.....	p.13
2.2.3. Implicaciones de la competencia pragmática en la didáctica de ELE..	p.18
2.3. Enseñanza de la competencia pragmática a niños con TEA.....	p.22
2.3.1. Aproximaciones metodológicas en la enseñanza a niños con TEA....	p.22
2.3.2. La metodología TEACCH en el aula.....	p.25
3. Metodología de la aplicación didáctica.....	p. 29
3.1. Observación e investigación de la práctica docente con niños con TEA.....	p.30
3.2. Análisis de contenidos de manuales de ELE para Educación Primaria.....	p. 32
3.3. Elaboración de la intervención didáctica en el aula.....	p. 34
4. Propuesta didáctica.....	p. 37
4.1. Objetivos de la propuesta didáctica.....	p. 38
4.2. Desarrollo de la propuesta didáctica.....	p. 39
5. Conclusiones.....	p. 55
6. Referencias bibliográficas.....	p. 58
7. Anexos.....	p. 61

## 1. Introducción

Hoy en día la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo especial en el aula ordinaria se ha convertido en un reto que afecta a prácticamente a la totalidad de los centros educativos de diferentes niveles en España. Si a esto le sumamos el incremento de la población inmigrante en Europa en la actualidad, podemos observar una carencia en la manera de enfocar la necesidad de ofrecer una educación de calidad a este tipo de alumnado. En ellos se produce una unión entre las dificultades de aprendizaje por su diversidad funcional y el desconocimiento del idioma español que asegure su éxito educativo.

Pese a la importancia que tiene ofrecer una solución eficaz a estos alumnos, existe una carencia de bibliografía específica sobre la enseñanza de la competencia pragmática en el aula de ELE con el alumnado con TEA. Se puede observar que la mayoría de investigaciones llevadas a cabo en relación con el contenido de este TFM se centran o bien en el ámbito de la enseñanza al alumnado con TEA o bien el fomento de la competencia pragmática en el aula de ELE. Por esta razón, este trabajo supone una innovación al tratar de unir ambas ramas del conocimiento en una misma intervención.

Pese a que este trabajo está dirigido a un alumnado muy específico, puede ser de gran utilidad, ya que la educación es un derecho en nuestra sociedad tanto para los ciudadanos de origen español como extranjero. Puede suceder que sea una vez integrado en el sistema educativo español cuando se le diagnostique este tipo de trastorno que tiene una gran influencia en la vida académica del alumno.

La propuesta didáctica que se presenta en este Trabajo de Fin de Máster (TFM en adelante) está dirigida a aquellos alumnos con Trastorno del Espectro Autista provenientes de un país extranjero no hispanohablante. Con ellos se busca una integración en la sociedad donde el idioma deje de suponer una barrera para relacionarse con su entorno más directo y se mejoren diferentes carencias funcionales que lo impiden. Para ello, la pragmática supone un componente de la lengua que es necesario trabajar para poder establecer relaciones entre el componente lingüístico y el extralingüístico que permita una correcta comunicación y socialización tanto dentro del aula como fuera de ella.

El objetivo general de este TFM es el diseño de una serie de materiales didácticos enfocados al desarrollo de la competencia pragmática para alumnos de español como lengua extranjera con TEA. Se pretende que estos puedan ser incorporados como complemento a los manuales de español como lengua extranjera que se aplican en el aula usualmente.

Al mismo tiempo, este trabajo se propone los siguientes objetivos específicos destinados a lograr el objetivo general mencionado anteriormente:

- a. Identificar los problemas del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en el desarrollo de la competencia pragmática en una lengua extranjera: es crucial conocer aquellos ámbitos que es necesario potenciar en el alumnado para poder elaborar una intervención didáctica adaptada a sus necesidades individuales. De esta manera se puede lograr un aprendizaje integrado y significativo.
- b. Investigar sobre diferentes metodologías para poner en práctica con el alumnado TEA: existe multitud de maneras de abordar el desarrollo de las habilidades comunicativas y pragmáticas de este tipo de alumnado. Por esta razón, se debe conocer cómo se les ha enseñado a lo largo de la historia y en qué punto nos encontramos en la actualidad para lograr una integración completa de estos alumnos en la sociedad.
- c. Seleccionar estrategias pragmáticas en español para trabajar con el alumnado con TEA: el alumnado a quien va dirigida esta intervención didáctica presenta un déficit en las habilidades sociales y comunicativas. Por esta razón, es importante establecer aquellas estrategias del ámbito de la pragmática que se consideran más necesarias para lograr una mejora significativa en las capacidades comunicativas del discente.
- d. Diseñar y aplicar una metodología de observación de los aprendientes con TEA de una lengua extranjera (LE): se diseñará una ficha de observación para detectar las carencias y puntos problemáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE de alumnos con TEA.
- e. Diseñar secuencias de actividades que estén adaptadas al alumnado de este perfil.

La estructura que sigue este trabajo parte de la investigación de diferentes estudios llevados a cabo hasta la fecha donde se aborda la temática relacionada con el Trastorno del Espectro Autista y con el desarrollo de la competencia pragmática en el aula de ELE. Todo ello se recoge en el marco teórico, donde se trabaja tanto la perspectiva teórica de estos ámbitos como su implantación en el aula.

Tras ello, se desarrollará la metodología seguida para la elaboración de la intervención didáctica. En ella se detallan las diferentes fases que se han seguido hasta llegar al diseño final de la intervención didáctica. Se ha comenzado por la observación de la práctica docente en una escuela de atención preferente de niños con TEA, se ha

seguido con el análisis de diversos materiales de ELE para destacar aquellos ámbitos que pueden suponer un gran reto para el alumnado objetivo; por último, se finaliza con el diseño y elaboración de la intervención didáctica (donde se especifican los objetivos de cada sesión y la temporalización de las diferentes dinámicas aplicadas en el aula).

Finalmente, cabe destacar que este TFM supone la creación de una nueva línea de investigación donde se presta una mayor atención a la enseñanza integral de español como lengua extranjera en el alumnado con TEA, todo esto centrándose en los aspectos pragmáticos y el efecto que tienen en la elaboración del discurso. Poca bibliografía ha sido publicada al respecto hasta la fecha, por lo que este trabajo busca sentar un modesto precedente en la investigación en el desarrollo de la competencia pragmática en el alumnado con TEA dentro del aula de ELE.

## **2. Marco teórico**

A lo largo de este epígrafe se exponen las investigaciones llevadas a cabo en relación al tema que trata este TFM. Para ello, el marco teórico se desarrolla en tres subapartados donde se abordan diferentes ámbitos necesarios para la elaboración de una base teórica fundada.

El primero de los subapartados se relaciona con el Trastorno del Espectro Autista, sus definiciones y características y la historia de la educación a las personas con esta patología. El segundo ámbito de estudio se centra en la competencia pragmática, su origen, algunas nociones básicas que es importante conocer en este campo y las implicaciones que esta competencia tiene en el aula de español como lengua extranjera (ELE). El tercer y último subapartado supone una simbiosis entre los estudios relacionados íntegramente con el TEA y los relacionados con la competencia pragmática. De esta manera se desarrollan diferentes metodologías de trabajo en el aula con este tipo de alumnado y qué aplicaciones tienen en la enseñanza de la competencia pragmática en el aula de ELE. Entre estas metodologías, especial atención merece la TEACCH por sus destacables implicaciones que ha tenido en este ámbito.

### **2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

#### **2.1.1. Definición y características del Trastorno del Espectro Autista**

El Trastorno del Espectro Autista es clasificado por el DSM-V como un tipo de trastorno del desarrollo neurológico. Este tipo de trastornos suelen mostrar una deficiencia en la “maduración de las fibras que alteran la conectividad y, por ende, la adecuada integración

en la comunicación neuronal. Frecuentemente, dichas alteraciones pueden expresarse en desfases motrices, de lenguaje, de aprendizaje o conductuales, así como en la interacción social” (Galán-López, Lascarez-Martínez, Gómez-Tello y Galicia-Alvarado, 2017. p. 19).

Hay diversas definiciones otorgadas a esta patología que han ido evolucionando a lo largo de los años, aunque todas tienen unos rasgos comunes como son la carencia de capacidades interactivas y la dificultad para crear relaciones con otros individuos. Sin embargo, cada una de ellas añade algún rasgo más al concepto para englobar de una manera más apropiada a estas personas.

Leo Kanner fue el primero en intentar describir con exactitud este tipo de trastorno. Kanner ([1943] citado en Cabeza y Fonseca, 2014, p. 13) destaca que “quienes lo presentan, muestran una dificultad para establecer adecuadas relaciones interpersonales, una tendencia a la soledad, problemas en la adquisición del lenguaje, y presencia de conductas persistentes y estereotipadas”.

Desde esta definición inicial, el concepto sufre ciertas alteraciones. Esto se puede observar en la explicación que otorga Alonso (2004), quien defiende que el Trastorno del Espectro Autista es un tipo de discapacidad y trastorno del desarrollo que produce en los afectados un comportamiento anormal, mostrando ausencia e indiferencia cotidianamente. Además, se caracterizan por las reticencias para crear vínculos emocionales con otros individuos.

Según la Clasificación Internacional de Enfermedades de la OMS (2018), el TEA es un tipo de trastorno donde el individuo muestra déficits persistentes a la hora de iniciar y mantener la interacción y comunicación social. Además, posee un rango de patrones comportamentales e intereses muy limitados, reiterativos e inflexibles.

La etiología de este trastorno se da en el tiempo de gestación del embrión, y presenta un fuerte componente hereditario. El TEA es una enfermedad poligénica (producida por la combinación de diversos elementos ambientales y alteraciones en los genes) donde se muestra una clara relación entre las variaciones genéticas del individuo y otros factores que le rodean (Reynoso, Rangel y Melgar, 2017).

Esta patología tiene una serie de características que afectan a todas estas personas, aunque cada una en un grado diferente. Algunas de ellas pueden llamar más la atención en los primeros años de vida del niño, lo que permite un diagnóstico precoz y, por tanto, un trabajo con el mismo para mejorar aquellas áreas afectadas. Algunos aspectos de estas personas van variando a medida que atraviesan las diferentes etapas

vitales. No obstante, normalmente, muestran algunos síntomas que les caracterizan como personas con TEA. Los aspectos destacados por el Manual Diagnóstico de Trastornos Mentales (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) son los siguientes:

1. Deficiencias persistentes en la interacción social en diversos contextos: esto implica que el afectado pueda mostrar reticencias o dificultades a la hora de relacionarse cómodamente con sus compañeros y familiares desde edades muy jóvenes. Los momentos de sonrisas y de contacto visual suelen ser muy escasos.
2. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento: el individuo suele mostrar ecolalias, que se pueden definir como la “perturbación del lenguaje en la que el sujeto repite involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar otra persona” (Sarao, 2012, p.1). Además, también muestra fijación por la colocación en un orden concreto de los objetos y acciones, basados, mayoritariamente, en unos intereses anormalmente restringidos. En muchas ocasiones, también implica la realización de movimientos muy repetitivos de manera arbitraria.
3. Los síntomas pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera los límites de capacidades del individuo: en los primeros años de vida, el niño puede enmascarar estos comportamientos anormales. Sin embargo, a medida que esta persona se hace mayor, estas estrategias se hacen insuficientes y se descubren aquellas actitudes que no son comunes con el resto de personas de su edad. Estos comportamientos son más obvios al entrar en el sistema educativo, ya sea un jardín de infancia o en el colegio.
4. Los síntomas causan un deterioro en diversas áreas de funcionamiento habitual de los seres humanos: en áreas tan comunes como el laboral, educativo o social, las personas con TEA muestran deficiencias a la hora de desenvolverse con soltura. Así pues, estos niños pueden intentar evitar o pueden sentirse incómodos en estos ámbitos.
5. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo coinciden con frecuencia: en muchas ocasiones, el Trastorno del Espectro Autista puede ir acompañado por otras comorbilidades. Algunas enfermedades que coexisten con frecuencia según Lara (2016, p. 202- 203) son: “TDA/H, Trastorno de Oposición Desafiante, Trastornos del Aprendizaje, (...) depresión, hipersensibilidad” entre muchas otras.

El DSM-V clasifica en tres niveles la afección de este trastorno en la persona según el apoyo externo que necesite para llevar a cabo diferentes actividades cotidianas:



- Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”, tiene graves deficiencias en las capacidades de comunicación social. Además, se muestra muy inflexible en su comportamiento, de manera que le supone un gran reto todo aquello que implique un gran cambio, causándole un alto nivel de ansiedad.
- Grado 2: “Necesita ayuda notable”, son obvias ciertas deficiencias en la comunicación social (tanto verbal como no verbal). Su interacción se suele limitar a intereses especiales concretos. El hecho de enfrentarse a situaciones alterables y poco rutinarias puede provocar cierto grado de ansiedad.
- Grado 1: “Necesita ayuda”, sin apoyo *in situ*, la comunicación social puede causar problemas. No suele mostrar predisposición para iniciar interacciones sociales. Las variaciones en las rutinas pueden causar interferencias en su comportamiento, dificultando su autonomía.

Existe una gran variedad de alteraciones neurológicas incluidas dentro del Trastorno de Espectro Autista. Algunas de las más conocidas son el Síndrome de Asperger y el Trastorno Autista. Sin embargo, también se pueden encontrar otros diagnósticos como el Trastorno Desintegrativo Infantil (enfermedad que provoca retraso en el desarrollo del lenguaje, las capacidades motrices y la interacción social) y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD-NE), donde el afectado muestra carencias en áreas similares a la de otros TEA, pero es muy heterogéneo como para incluirle en alguno de ellos. Cada uno de ellos tiene unas características propias que los diferencian entre sí, pero comparten una serie de aspectos que los incluye a todos dentro del TEA. Anteriormente, también estaba incorporado el Síndrome de Rett a esta clasificación, pero en la actualidad es estudiado de forma independiente.

Taylor (2015) destaca algunos aspectos que pueden ser útiles a la hora de diagnosticar a una persona dentro del TEA en diferentes áreas: la interacción social, la comunicación y las actividades e intereses.

Respecto a la primera, las personas dentro del Espectro Autista tienen dificultades para comprender aspectos no verbales de la interacción social, también muestran reticencias a hacer amigos de su misma edad y no poseen iniciativa para compartir experiencias y emociones propias.

Las dificultades comunicativas se pueden observar, sobre todo, en las restricciones del lenguaje oral, obstaculizando el hecho de entablar conversaciones bidireccionales o participar en grandes grupos. Además, el vocabulario utilizado suele ser reiterativo e idiosincrásico (puede ser inventado o existente pero extrapolado a ambientes no apropiados para su uso).

Los intereses de estas personas suelen ser muy restringidos y llegan a ser obsesivos en muchos casos. Las actividades motoras suelen ser repetitivas y centradas en la comprensión del funcionamiento de diferentes objetos.

Estos aspectos llaman la atención desde edades muy tempranas, por tanto, “es en la guardería, por lo general, que en aquellos TEA de buena capacidad intelectual y buen desarrollo de lenguaje expresivo se identifican los problemas de sociabilidad y comunicación pragmática” (Hervás, Balmaña y Salgado, 2017, p.96). Así pues, se puede observar que, en esta etapa evolutiva, los niños muestran dificultades para adaptarse a las normas de los juegos y formar parte activa de este entorno de aprendizaje que está alejado del ambiente familiar al que están más acostumbrados.

También se han elaborado una serie de cuestionarios que facilitan el diagnóstico temprano del TEA en los niños. Uno de los más utilizados en el momento es el M-CHAT. Este test ha de ser realizado por los padres, educadores o tutores legales basándose en los comportamientos que tiene el niño en diferentes ámbitos de su vida. Una vez finalizado, se obtiene un nivel de desarrollo que si es “inferior o igual a 70 se consideran niños con un retraso del área evaluada” (Canal et al., 2007, p.33).

Es destacable el hecho de que estos trastornos tienen una prevalencia mundial de entorno al uno por ciento de la población. Además, “se da más frecuentemente en hombres que en mujeres, en una relación 4:1” (Bonilla y Chaskel, 2016, p. 19). Sin embargo, es probable que esta proporción no sea tan marcada, puesto que muchas niñas tienden a realizar más esfuerzos para camuflar aquellas evidencias que pueden ser claves para la visibilidad y diagnóstico del TEA en ellas (Merino et al., 2018).

### **2.1.2. Historia de la visión y la enseñanza a alumnos con TEA**

La primera vez que se hace mención al tipo de personas afectadas por el TEA es en 1912, cuando el psiquiatra suizo Eugen Bleuler acuña en su estudio titulado “*Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*” un nuevo tipo de esquizofrenia desde la infancia a la que llama “autismo” (del griego *autos* que significa “uno mismo”). Este autor defiende que dicho trastorno se caracteriza por “el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegando a la constitución de un mundo cerrado separado de la realidad exterior y a la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás” (Garrabé de Lara, 2012, p. 257).

No es hasta 1943 cuando Leo Kanner, un psiquiatra de origen austriaco, al estudiar a una muestra de once niños con diferencias comportamentales respecto a la población neurotípica, acuñó el término “autismo infantil precoz”.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, este autor dividió los síntomas de este nuevo trastorno en tres ámbitos. El primero de ellos es el de las interacciones sociales (mostrando dificultad para relacionarse con sus pares), el segundo es el de la comunicación y el lenguaje (a estas personas les costaba especialmente comprender diferentes aspectos pragmáticos de la lengua como las ironías o los dobles sentidos) y, por último, mostraban alteraciones en el comportamiento (escasa flexibilidad y realización de acciones poco apropiadas en diversas situaciones) (Seijas, 2015).

Además, L. Kanner destacó que este síndrome afectaba especialmente a las relaciones interpersonales, lo que causa una mayor dificultad en la tarea de crear vínculos con otros individuos. Otra característica en la que pone el foco es en el origen biológico, el cual, como señala Balbuena (2007, p. 334), “paradójicamente no investigó, al concentrar sus esfuerzos en estudiar los rasgos de personalidad”.

El médico austriaco Hans Asperger varió la denominación de estas personas a “autísticos” en referencia a aquellos niños que no eran capaces de comprender términos relacionados con el respeto y la cortesía en la sociedad. Su obra no tuvo mucha relevancia internacional en sus comienzos ya que fue escrito en alemán tras la Segunda Guerra Mundial, y no fue hasta la década de los ochenta cuando sus estudios fueron tomados en cuenta en la comunidad científica por primera vez. Entonces se establece un nuevo término para el síndrome que lleva su apellido, diferenciándolo del autismo acuñado por Kanner, aunque no se descartaba que pudieran pertenecer a una misma condición.

Estos estudios elaborados por H. Asperger describían a las personas afectadas por este síndrome como carentes de empatía, ingenuos, con poca habilidad para hacer amigos, un lenguaje pedante con pobre comunicación no verbal, un interés desmesurado por ciertos temas y una clara torpeza motora (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Por estas razones, Leo Kanner y Hans Asperger son considerados los precursores de los estudios sobre el Trastorno del Espectro Autista.

No obstante, entre la década de 1940 y de 1960, se crea una concepción del TEA donde se supone que esta patología se debe, sobre todo, a las relaciones que se establecen entre el niño y la madre.

No es hasta la década de los años 80, cuando se desarrolla una concepción cognitiva del Trastorno del Espectro Autista que defiende la existencia de diversas disfunciones a nivel bioquímico.

La autora Lorna Wing es quien acuña en esta época el término utilizado en la actualidad de “Trastorno del Espectro Autista” en su obra *“Asperger’s syndrome: a clinical account”* (1981), defendiendo que los afectados no pertenecen a una categoría estanca de este trastorno, sino que se sitúan en diferentes niveles según los síntomas que muestran. Estas personas necesitan un apoyo externo mayor o menor dependiendo del grado del espectro en el que se encuentre el afectado. Así pues, esta autora defiende una visión del autismo como un continuum de características autistas que “se podrían manifestar en personas que no tienen por qué sufrir toda la complejidad del trastorno” (López, Rivas y Taboada, 2010, p. 55).

A partir de esta década hasta la actualidad, se observa un cambio en el paradigma hacia un apoyo de la idea de que este trastorno tiene un origen multifactorial basado tanto en la genética como en el ambiente de desarrollo del niño. Así pues, existen diversos factores que influyen en la existencia de una mayor o menor probabilidad de que el individuo nazca con esta enfermedad.

Dado el perfil de niños con TEA, es esperable que manifiesten dificultades en su vida académica. Esto es especialmente observable en aquellas materias que tienen un mayor componente comunicativo como el aprendizaje de segundas lenguas, donde el componente interaccional es importante. En las interacciones, el aspecto pragmático tiene un papel imprescindible a la hora de lograr que las situaciones comunicativas sean exitosas. En este aspecto de la comunicación se profundiza en el siguiente epígrafe.

## **2.2. La competencia pragmática en la didáctica de español como lengua extranjera**

### **2.2.1. Origen e historia del estudio de la competencia pragmática**

La pragmática es una rama de estudio de la lingüística que se comenzó a investigar en los años ochenta de la mano de Charles William Morris. Este autor define el concepto de pragmática como “la ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes” (Morris, 1985, p.67). Puesto que este campo de estudio de la lengua es relativamente incipiente (en comparación con campos como la gramática o la semántica), su investigación está en pleno desarrollo en la actualidad.

Desde sus inicios, la definición del concepto de “pragmática” ha evolucionado hasta nuestros días y se han creado multitud de asociaciones y revistas especializadas en la investigación de la misma como la *International Pragmatics Organisation* o el *Journal of Pragmatics*. La definición de referencia actualmente de este término es, según Escandell (1993, p.16), “una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical”. Por tanto, podemos inferir que la pragmática se centra en el estudio de las situaciones comunicativas y en cómo influyen los aspectos extralingüísticos en la emisión e interpretación de los enunciados por parte de los interlocutores.

Este interés en el nuevo ámbito de estudio de la lengua supone la creación de una perspectiva de la lingüística que anteriormente no se tenía en cuenta. Como defienden López y Hernández (2016), el proceso de comunicación según la pragmática se desarrolla en tres etapas: la física (emisión de ondas sonoras), la fisiológica (emisión de palabras y recepción de ellas por parte del destinatario) y la psicológica (asociación de una imagen acústica con un concepto). Así pues, podemos observar que la gramática necesita estar en concordancia con el contexto comunicativo para considerar que un enunciado es adecuado.

### **2.2.2. Nociones básicas de la comunicación desde la perspectiva pragmática**

La perspectiva pragmática desarrolla una serie de nociones que son necesarias para lograr una visión integral de la comunicación. El *contexto comunicativo*, el *acto de habla*, la *implicatura* y la *adecuación sociocultural* son las que tienen una mayor incidencia en la didáctica de segundas lenguas.

El *contexto comunicativo* es especialmente relevante para este campo de la lingüística, ya que permite comprender los enunciados que, sin él, serían ininteligibles o ambiguos. Este concepto es definido por Frías (2001) como “las circunstancias de la realidad en las que se desarrolla un enunciado” (p.5). Este autor destaca la existencia de tres tipos de contexto: el contexto social (perteneciente a un grupo social concreto y solamente comprensible por sus miembros), el contexto situacional (referido a la situación física que rodea a los interlocutores) y el contexto lingüístico (material que precede y sucede a un enunciado).

Este contexto tiene un papel determinante en la emisión de unidades mínimas de comunicación, los *actos de habla* (Austin, 1962). Desde la filosofía del lenguaje, el hecho

de concebir la actuación lingüística como un comportamiento regido por ciertas normas extralingüísticas (en buena medida determinadas por el contexto) tuvo una gran repercusión para el desarrollo de la pragmática y para sus posteriores implicaciones en la didáctica de ELE. Austin identificó que, cuando el hablante habla, se comunica a través de actos de habla, en cuya emisión se realizaban tres actos diferentes: el acto locucionario, el acto ilocucionario y el acto perlocucionario. El primero consiste en expresar físicamente un enunciado con determinado sentido fonético-fonológico, gramatical y semántico; el segundo hace referencia a la fuerza e intención comunicativa que acompaña a la oración; el último se puede definir como los efectos que tiene el acto de habla sobre el receptor. Austin defiende una perspectiva de la comunicación donde hablar consiste en hacer cosas con palabras, es decir, producir enunciados que cumplan funciones (aconsejar, narrar, afirmar, preguntar, declarar) y tengan el efecto deseado en el oyente (obtener información, convencer, informar).

Años más tarde, el discípulo de Austin, Searle (1969), desarrolla en más profundidad la teoría de los actos de habla, definidos como toda “comunicación lingüística que incluye actos lingüísticos” (p.26). Se erige a partir de entonces como la unidad mínima de estudio de la comunicación desde la perspectiva pragmática y se defiende que mediante el uso de la lengua, el hablante realiza una acción con el objetivo de modificar la situación de los interlocutores.

Searle expone la existencia de la *fuerza ilocutiva*, un término que hace referencia a la intención comunicativa del acto de habla. Este autor destaca la existencia de cinco categorías básicas de actos, diferenciadas, precisamente, según su fuerza ilocutiva:

1. Asertivos: comprometen al hablante con la verdad del enunciado. La proposición es una representación de la realidad.
2. Compromisivos: buscan que el hablante actúe de manera que su conducta concuerde con la proposición.
3. Directivos: tienen como objetivo movilizar al interlocutor para que haga algo en particular.
4. Declarativos: producen cambios en el interlocutor mediante las emisiones.
5. Expresivos: muestran sentimientos o actitudes frente a alguna realidad.

Además, el mismo autor establece que los actos de habla pueden clasificarse en directos (cuando el significado de las palabras coincide exactamente con lo que se desea comunicar) o indirectos (si las palabras necesitan del contexto para ser comprendidas correctamente). De este modo, dado que no siempre hay una identificación biyectiva entre

forma lingüística y fuerza ilocutiva, para que el destinatario pueda identificar la fuerza ilocutiva del acto (y, por lo tanto, la intención del hablante) debe apoyarse en el contexto.

El oyente ha de estar constantemente infiriendo implicaturas para dotar de un significado apropiado a las palabras que pronuncia el hablante según el contexto en el que se ubiquen. Para ello, el oyente ha de reconocer la intencionalidad del acto enunciativo (Moya, 2009).

Una implicatura, por tanto, puede ser definida como “un componente del hablante que constituye un aspecto de lo que quiere decir el enunciado del hablante sin ser parte de lo que ha sido dicho” (Horn y Ward, 2006, p.3). Es decir, la diferencia entre lo que el hablante codifica y lo que quiere decir exactamente. Este término es acuñado por H. P. Grice en su obra *Lógica y Conversación* (1975). Una situación comunicativa se puede considerar exitosa cuando aquello que quiere decir el hablante coincide con aquello que ha entendido el oyente. Sin embargo, no siempre sucede de dicha manera, ya que, como se ha comentado anteriormente, en una situación comunicativa influyen multitud de factores en diferentes grados.

Estos actos de habla en los que los interlocutores infieren implicaturas, se realizan en situaciones concretas, otro de los conceptos que marcan de una manera determinada el desarrollo de la pragmática y su aplicación en el aula de ELE.

La *situación comunicativa* es la situación específica que rodea a toda emisión de un acto de habla o intercambio comunicativo, y está formada por los siguientes elementos (Briz y Val.Es.Co, 2002):

1. Relación socio-funcional de jerarquía o simetría entre los interlocutores.
2. Relación vivencial de distancia o proximidad entre los interlocutores.
3. Temática cotidiana o especializada de la comunicación.
4. Marco físico.
5. Finalidad o propósito comunicativo de la interacción.

En torno a estos parámetros situacionales se articulan los diferentes elementos que participan en la comunicación. Tradicionalmente, emisor, receptor, código y canal se articulaban en torno a un paradigma de la comunicación (el modelo del código de Shannon y Weaver, 1940) que defendía que los mensajes entre interlocutores se transmitían a través de la mera codificación y decodificación. Sin embargo, desde el enfoque pragmático esto no es apropiado, ya que la realidad comunicativa es más compleja que ello. Una perspectiva más completa estaría formada por los siguientes elementos de la comunicación definidos por Sperber y Wilson (1986):

- a) El hablante y el oyente: poseen determinadas representaciones mentales de acuerdo con sus entornos cognitivos. Ambos tienen un papel activo en la conversación, ya que, mientras el hablante guía al oyente con sus palabras en el proceso de ostensión, este lleva a cabo el proceso inferencial para recuperar el significado. Además, el enunciado emitido debe construirse para que sea interpretado por el oyente en cuestión.
- b) El enunciado, estímulo ostensivo: las palabras constituyen un enunciado para indicar al oyente la intención comunicativa del hablante. Estos enunciados “proporcionan una evidencia directa de que el hablante está siendo máximamente relevante” (Montolío, 1998, p.36). Debe construirse tratando de transmitir la máxima información posible con el mínimo coste de procesamiento para el oyente. Es lo que Sperber y Wilson denominan “Principio de Relevancia”.
- c) Las representaciones mentales: son las ideas que el hablante y el oyente crean sobre lo que se pretende comunicar y lo que se está comprendiendo. Se basa en los conocimientos previos que tienen cada uno y es lo que permite al oyente ir realizando inferencias y obtener las implicaturas que permitan la interpretación de la intención del emisor.
- d) El proceso de ostensión e inferencia: los elementos anteriores interactúan en este proceso comunicativo, donde el hablante escoge la manera de comunicarse y guía el “proceso inferencial del oyente, de modo que este no se vea obligado a derivar información a ciegas” (Pons, 2005, p.18). El hablante muestra su intención comunicativa y el oyente es el encargado de interpretarla.

No obstante, el estudio de la perspectiva pragmática no se agota en el proceso comunicativo ostensivo-inferencial pues, si el hablante ha de ayudar al oyente a interpretar sus enunciados a través de la manera en la que los construye, ¿por qué en ocasiones se emiten actos de habla indirectos? Según los estudios cortesiológicos, el hablante, además de tener un fin discursivo en la comunicación (es decir, entender y ser entendido por el otro), también tiene un fin social, quedar bien, cuidar su *imagen social* (Goffman, 1959). En otras palabras, debe además de ser claro, cuidar su imagen y adecuarse a los factores situacionales previamente mencionados.

La *imagen social* es redefinida por Bravo (2004, p. 28) como “una imagen consensuada y extendida a la sociedad de pertenencia que estaría supuestamente en conocimiento de los hablantes de una lengua”. Esta definición es una adaptación desde



la perspectiva de la pragmática sociocultural al concepto de imagen desarrollado por Brown y Levinson <sup>1</sup> y tachado de etnocéntrico.

Bravo destaca dos categorías dentro de esta imagen: la *necesidad de autonomía* y la *necesidad de afiliación*. La primera hace referencia a aquellos comportamientos comunicativos del hablante para adquirir un “contorno propio” dentro de un grupo determinado. La segunda necesidad está en relación con la identificación del hablante con las cualidades de un grupo determinado, de manera que pueda percibir y ser percibido como parte de un colectivo y con cualidades positivas.

Así, mientras que Brown y Levinson sostenían un concepto de imagen universal, según el cual toda persona tendría las mismas necesidades de imagen, Bravo sugiere que, si bien la imagen está formada por las dos categorías universales de autonomía y de afiliación, estas se tratarían de dos categorías vacías que se implementarían con diferentes contenidos socioculturales. De este modo, no tienen las mismas necesidades de afiliación los españoles que los japoneses o, incluso, que los argentinos. En efecto, según Bravo, la imagen está definida por la *comunidad sociocultural* a la que pertenezca el individuo. Bravo acuña este concepto ante las limitaciones encontradas al de “comunidad de habla” de Hymes. Pertenecen a la misma comunidad sociocultural aquellos hablantes pertenecientes no solo a la misma comunidad de lengua sino también a aquellos que comparten tanto la identidad de grupo como la de conciencia de pertenencia cultural (Bravo, 2004). De esta manera, la misma comunidad sociocultural de origen permite a los hablantes compartir una serie de supuestos de partida sobre la evaluación de los enunciados, el modo de desarrollar la interacción, etc.

Así pues, para que un mensaje sea eficaz, importa tanto la aceptación e interpretación del contenido como de la forma, para, además de ser comunicativamente eficientes, no poner en peligro la imagen del hablante ni la de ninguno de los interlocutores. Es necesaria, por tanto, la adecuación sociocultural a la situación comunicativa en la que los interlocutores se encuentren. Así pues, el discurso del hablante ha de estar adaptado a las circunstancias para evitar crear situaciones incómodas y malentendidos. Un hablante llevará a cabo diversas estrategias para salvar su imagen dependiendo de la intención que tenga, de las circunstancias de la situación comunicativa concreta y de la comunidad sociocultural a la que pertenezca. Un ejemplo de esto son las técnicas de intensificación para elogiar o de atenuación para disentir con alguien cuya

---

<sup>1</sup> El término fue originariamente acuñado desde la antropología por Erving Goffman: “*the positive social value a person effectively claims for himself by the line other assume he has taken during a particular contact. Face as an image of self-delineated in terms of approved social attributes*” (Goffman, 1967, p.5).

aceptación y codificación está sujeta, en primera instancia, a la situación comunicativa y, en segunda, a la comunidad sociocultural del hablante, por lo que será fundamental integrar la reflexión sobre ello en el aula de ELE.

La reflexión teórica sobre los conceptos previamente desarrollados, tienen sus implicaciones directas en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del español, las cuales se presentan en el siguiente epígrafe.

### **2.2.3. Implicaciones de la competencia pragmática en la didáctica de ELE**

El objetivo de la enseñanza de segundas lenguas ha variado significativamente en el último siglo. Hasta entonces, los docentes de lenguas extranjeras preparaban al alumnado para elaborar enunciados correctos gramaticalmente. No obstante, a medida que el mundo está más interconectado y globalizado, esta visión de la lengua ha evolucionado hacia el desarrollo de la *competencia comunicativa*. Este término fue acuñado por Hymes y es definido como “la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (Arjonilla et al., 2008). Para este autor, la competencia comunicativa se adquiere a medida que el proceso de socialización evoluciona, de manera que está condicionada socioculturalmente.

Esta competencia requiere un conjunto de destrezas lingüísticas y extralingüísticas relacionadas entre sí, ya que es necesario que el alumno conozca cómo comunicarse, con qué variedad de lengua o registro y el dominio de una serie de normas y actitudes que se vincula con el proceso de socialización y de aprendizaje lingüístico y paralingüístico. Es necesario que el individuo sepa comunicarse, pensar, identificar su intención comunicativa y tener en cuenta a quién se dirige para poder emplear los recursos necesarios (Reyzábal, 2012).

Según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) (MCER en adelante), la competencia comunicativa está dividida en tres subcompetencias: la pragmática, la sociolingüística y la lingüística. La competencia pragmática se refiere al dominio de las estructuras discursivas, las funciones comunicativas y la secuenciación de esquemas de interacción y transacción. La competencia lingüística está más relacionada con el dominio de los sistemas formales de expresión de significados (léxico, gramática, ortografía, etc.). La sociolingüística hace referencia al conocimiento de las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (normas de cortesía, expresiones populares, diferencias de registro, etc.).

Respecto a cómo se puede implantar la enseñanza de la competencia pragmática en el aula de español como lengua extranjera, el *MCER* expone que esta se debería trabajar de la siguiente manera:

- a) Aumentando la complejidad del discurso y el alcance funcional de los textos.
- b) Exigiendo que los alumnos produzcan textos con mayor complejidad.
- c) Estableciendo tareas con un alcance funcional mayor e incorporando modelos de conversación verbal.
- d) Despertando la conciencia de los discentes y realizando actividades prácticas.
- e) Enseñando de manera explícita las funciones, modelos de conversación y la estructura del discurso.

El *MCER* destaca, dentro de la competencia pragmática, la potenciación de otras subcompetencias para lograr un desarrollo integral de las capacidades comunicativas del alumno relacionadas con el aprendizaje de diferentes estrategias pragmáticas.

La primera de estas es la *competencia discursiva*, que permite que el aprendiente sea capaz de ordenar los enunciados de manera lógica y coherente. Para ello es necesario secuenciar el contenido según diferentes factores: temas y perspectivas, secuencia natural y relaciones causa y efecto.

La segunda competencia que se enmarca dentro de la pragmática es la *competencia funcional*. Esta consiste en que el discurso sea eficaz para lograr el objetivo propuesto mediante el uso de una serie de estrategias pragmáticas que lo permitan. Existen dos tipos de funciones: microfunciones (ofrecer y buscar información factual, expresar y descubrir actitudes, persuasión, etc.) y macrofunciones (descripción, narración, explicación, etc.).

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) defiende que se tiene que fomentar en el alumnado la capacidad de participar de manera eficaz en intercambios comunicativos mediante el uso de estrategias pragmáticas. El dominio de la lengua también implica la producción de enunciados que funcionen tanto pragmática como gramaticalmente.

Este documento está organizado en diferentes contenidos funcionales, los cuales están íntimamente relacionados con los actos de habla y su clasificación que se ha expuesto anteriormente. Algunas de estas relaciones podrían ser: dar información (relacionada con el acto de habla asertivo), pedir información (relacionado con el acto de habla directivo), expresar opiniones, actitudes, sentimientos, etc. (relacionado con el acto

de habla expresivo) e influir en el interlocutor (relacionado con el acto de habla directivo o compromisivo).

La competencia pragmática está vinculada a la relación que se da entre los signos lingüísticos y sus referentes y entre las diversas relaciones pragmáticas entre sí. Por tanto, es necesario enseñar al alumnado diferentes estrategias que le facilite tener éxito en las situaciones comunicativas en español.

A lo largo del proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera de nuestros alumnos, estos cometerán una gran cantidad de errores relacionados con la pragmática que son necesarios corregir para evitar que se fosilicen y los reproduzcan constantemente a la hora de hablar esta lengua.

Los errores pragmáticos más comunes que comete el alumnado de ELE son los *errores de transferencia pramalingüística* y los *errores de transferencia sociopragmática*. Los primeros están relacionados con el conocimiento de los recursos léxicos empleados en la producción de significados con la inclusión de estrategias pragmáticas. El segundo tipo involucra el conocimiento de aquellos aspectos culturales y sociales que regulan el uso de los recursos pragmáticos. (Espinoza, 2012).

Un ejemplo de error de transferencia pramalingüística puede ser cuando se dice *ciao* en lugar de hola o adiós. En este caso, una persona de origen italiano ha transferido una estructura de su lengua materna a la lengua meta en una situación errónea.

Un ejemplo de error de transferencia sociopragmática puede ser cuando un extranjero no conoce la costumbre de que un invitado rechace un ofrecimiento en un primer momento y lo acepte cuando el anfitrión insiste, poniendo el riesgo su imagen social:

- Situación usual:
  - ¿Quieres algo para beber?
  - No, gracias.
  - ¿Ni siquiera un café?
  - Bueno, si insistes lo tomaré.
- Situación errónea:
  - ¿Quieres algo para beber?
  - Sí. Un café.

A la hora de desarrollar la competencia pragmática en el aula de ELE, es crucial trabajar el *awareness raising*. Esto es descrito por Safont (2006) como el fomento de las interpretaciones de los alumnos sobre aspectos de la educación y cultura basándose en sus propios sistemas lingüísticos y culturales. Además, el alumnado ha de prestar atención a diferentes características contextuales para que puedan elegir sobre varias estrategias lingüísticas en la comunicación.

Hasta ahora, hemos tomado la visión de la pragmática como perspectiva. Sin embargo, también existe otro enfoque que fomenta la enseñanza de la pragmática de una manera más directa y explícita mediante el aprendizaje de diferentes modos preferenciales para expresar actos de habla, análisis de los usos y valores deícticos, conocimiento de fórmulas de cortesía verbal, dobles sentidos, metáforas, etc.

Este último modelo tiene una visión de la pragmática modular, de manera que necesitaría ser trabajado al igual que se aborda la sintaxis, la gramática o la semántica. No obstante, la corriente que más fuerza está ganando en la actualidad es la del *awareness raising*, ya que defiende el enfoque de la pragmática como perspectiva, de manera que se ha de trabajar transversalmente en el estudio de las otras disciplinas.

Para fomentar este enfoque, hay algunas metodologías de enseñanza de ELE más apropiadas que otras. Una práctica docente dirigida hacia la gramática-traducción lo dificulta, ya que tiene una perspectiva de la enseñanza más fragmentada y, por tanto, menos integral. Una metodología comunicativa (nocio-funcional o por tareas) estará más alineada con esta visión de la enseñanza de la pragmática.

El enfoque nocio-funcional tiene como objetivo principal capacitar al aprendiente para una comunicación real con otros hablantes de una segunda lengua mediante el uso de materiales auténticos que repliquen fielmente la realidad de fuera del aula (Arjonilla et al., 2008). Así pues, este enfoque trabaja la competencia pragmática implícitamente, centrándose en que los discentes desarrollen las habilidades comunicativas en su conjunto a partir de actividades contextualizadas.

El enfoque por tareas, según Estaire y Zanón (1990), ha de responder a las siguientes características que la definen:

- a) Ser representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- b) Ser identificable como unidad de actividad en el aula.
- c) Estar dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas.
- d) Estar diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

- e) Estar orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

Podemos observar que, pese a que la pragmática es una de las ramas de estudio de la lingüística más recientes, su influencia en el aula de español es notable. Los docentes preparan al alumnado para que sea capaz de desenvolverse con propiedad en situaciones comunicativas reales en una lengua extranjera, y para lograr este objetivo, es necesario desarrollar sus habilidades pragmáticas eficazmente.

En el alumnado con TEA es necesario que el docente haga un mayor hincapié en este ámbito para que sean capaces de lograr una mayor autonomía e inclusión en las situaciones comunicativas de manera exitosa. Para ello existen varias metodologías que se llevan a cabo en el aula para alcanzar un desarrollo óptimo en estos alumnos.

### **2.3. Enseñanza de la competencia pragmática a niños con TEA**

#### **2.3.1. Aproximaciones metodológicas en la enseñanza a niños con TEA**

Como se ha mencionado anteriormente, existe multitud de programas de intervención para trabajar el desarrollo de la competencia comunicativa en alumnos con TEA en las aulas en su lengua materna. La mayoría de ellos se comenzaron a implementar entre mediados de los años 50 y el comienzo del actual siglo. Cabe destacar que no todos son dirigidos únicamente a niños dentro del Trastorno del Espectro Autista, por ejemplo, los sistemas de comunicación aumentativos se pueden aplicar tanto a este alumnado como a aquellos con otras discapacidades como la parálisis cerebral o trastornos específicos del lenguaje.

Algunos de los métodos de intervención en el aula con niños TEA más comunes son: los sistemas de comunicación aumentativos, el método TEACCH (que será desarrollado con mayor detalle en el apartado siguiente), método de comunicación total, programas de intervención social y la promoción de competencias sociales.

1. Sistemas de comunicación alternativos: consisten en una serie de ayudas y materiales que se utilizan para facilitar la comunicación en personas que presentan dificultades en esta área. Así pues, se les permite que expresen su personalidad de manera más eficiente y comprensible para el resto (Montero, 2003).

Un ejemplo de esta metodología es el vocabulario MAKATON, que fue creado en 1970 por Margaret Walker. Este programa es un banco de signos y

símbolos que sirven como apoyo al habla para clarificar su discurso y acompañarlo. Este cuenta con un total de 350 conceptos organizados en ocho etapas que comprenden 35-40 palabras nuevas cada una. El vocabulario está personalizado para responder a las necesidades individuales del individuo de manera gestual o gráfica (Rosell y Basil, 1998). Es un paso previo para llegar a la comunicación oral ordinaria.

Otro modelo de sistema de comunicación aumentativo es el *Picture Exchanche Communication System* (PECS). Este modelo, originariamente, estaba desarrollado para niños con TEA, Trastorno Generalizado del Desarrollo u otros desórdenes socio-comunicativos que no poseían un desarrollo del lenguaje funcional. Sin embargo, en la actualidad su uso se ha extendido a personas de todas las edades con un amplio rango de desórdenes comunicativos. Así pues, se fomenta la capacidad comunicativa de este alumnado mediante el intercambio de pictogramas o tarjetas con el educador. Se comienza con la implantación de aquellas que buscan saciar las necesidades más inmediatas y, paulatinamente, se evoluciona a la comunicación de sentimientos, intereses, etc. (Bondy y Frost, 1998).

Estos modos de comunicación aumentativos se pueden aplicar con el alumnado de ELE mediante el aprendizaje del léxico que han de conocer para saciar sus necesidades en el idioma meta. Se puede comenzar con el establecimiento de relaciones entre las imágenes y símbolos que utiliza con la palabra en español. De esta forma, de manera escalonada, el alumno creará su propio lexicón comenzando por aquellas palabras que le permitan una comunicación básica en su rutina diaria.

Como se comenta anteriormente, en un inicio el alumno tendrá dificultades para comunicarse de manera oral. No obstante, a medida que desarrolle sus capacidades comunicativas, se le pueden presentar las palabras en español.

2. Método de comunicación total: este programa fue desarrollado por Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980). Está formado por dos componentes base: el Habla Signada y la Comunicación Simultánea. El primero consiste en la producción por parte del niño o adulto de signos que comuniquen lo que desea transmitir. El segundo componente combina el habla signada con el código oral, de forma que, de manera simultánea produce un discurso oral acompañado de gestos y símbolos que apoyen su habla.

El objetivo es que los signos pierdan poco a poco protagonismo y dejen un mayor espacio para la comunicación oral. Los signos suponen una manera de

canalizar aquellos movimientos repetitivos que suelen realizar los niños TEA con las manos, de manera que se conviertan en una ayuda a su comunicación en lugar de un impedimento y una distracción.

Para comenzar con esta metodología, el docente ha de llevar a cabo una técnica de enseñanza basada en el modelaje donde se presente el signo asociado con el habla en español. Es esperable que el alumno no sea capaz de realizar esto en un principio, de manera que se puede llevar a cabo de manera conjunta a algún sistema de comunicación aumentativo.

3. Programas de intervención social: consisten en enseñar al alumnado TEA ciertos comportamientos y habilidades mediante técnicas estructuradas. Existen dos modelos mayoritarios dentro de este método: el programa Lovaas y el ABA.

El programa ABA (Análisis Aplicado de la Conducta, por sus siglas en inglés), se basa en “promover conductas mediante refuerzos positivos y extinguir las no deseadas eliminando consecuencias positivas, buscando un mecanismo de extinción.” (Mulas et al., 2010, p. 80). Este programa dista del conductismo tradicional, ya que el ABA rechaza los castigos y limita las respuestas a los actos a refuerzos positivos y negativos.

El modelo de Ole Ivar Lovaas (conocido por su apellido) está basado en el tratamiento *Intensive Behavioural Intervention* (IBI). Ese programa consiste en intervenciones individualizadas o en pequeños grupos en diferentes contextos (casa, escuela, comunidad, etc.) donde el niño pasa más tiempo. Generalmente se inicia previo a la inserción de la persona en el centro educativo y se le prepara para enfrentarse a esta nueva situación. Los ayudantes acompañan al niño a la escuela en los primeros momentos para facilitar esta transición y, poco a poco, se le van retirando estos apoyos hasta lograr un nivel óptimo de autonomía (Álvarez et al., 2018).

El papel del tutor en estos métodos se convierte en un apoyo para darle una mayor seguridad al alumno en las circunstancias mencionadas anteriormente. El encargado del niño con TEA ha de corregir aquellos comportamientos que realiza el alumno *in situ*, de manera que el niño está constantemente expuesto a la lengua y puede incorporar aquellas actitudes que están socialmente aceptadas por la sociedad española.

4. Promoción de competencias sociales: la competencia social es definida por la LOMCE (ECD/65/2015) como la comprensión del modo en que “las personas



pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo” (p. 6998).

Para promover las competencias sociales, existen dos estrategias principales utilizadas en la actualidad: las *historias sociales* y la *interpretación de estados mentales*.

Las historias sociales son narraciones individualizadas de corta duración donde se aclaran situaciones difíciles o confusas para niños con TEA. De esta manera se ofrece información sobre personas y contextos donde se presentan diferentes señales sociales con un guion sobre lo que se debe hacer en estos casos. Cuentan con información visual sobre dónde y cuándo ocurre la situación, quién está involucrado en ella, qué está ocurriendo y por qué.

La interpretación de estados mentales consiste en la identificación de emociones básicas y complejas con el apoyo de imágenes donde se puedan interpretar diferentes estados internos. Además, con estas imágenes se busca que los niños predigan ciertas conductas y juicios morales y los relacionen con sus estados mentales.

El reconocimiento de las emociones en el rostro y en el lenguaje no verbal de los interlocutores se relaciona íntimamente con la pragmática, ya que tienen un gran peso a la hora de dotar de significado al acto de habla. Un mismo enunciado puede tener diferentes significados según la emoción con la que se exprese y el efecto que espere tener en el oyente. Por esta razón, el papel del docente de lenguas extranjeras en el aula es relevante a la hora de trabajar con este tipo de alumnado.

Las historias sociales pueden ser utilizadas en el idioma meta, al igual que se llevan a cabo en un aula de ELE ordinaria para trabajar la comprensión escrita. El vocabulario ha de estar adaptado tanto a las circunstancias personales del alumno como a su nivel de español. Respecto al reconocimiento de emociones en rostros, esta actividad es útil para enseñar tanto vocabulario como las acciones que realiza la gente según su estado de ánimo.

### **2.3.2. La metodología TEACCH en el aula**

La metodología TEACCH se traduce a español como Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación. Este programa de intervención se creó en los años 70 por el doctor Eric Schopler, nacido en Alemania, pero criado en Estados Unidos. El objetivo inicial de este método era evitar la escolarización de niños con TEA en centros dedicados íntegramente a niños con necesidades educativas

especiales. Esto se logra mediante la creación de una serie de recursos aplicables en centros escolares ordinarios y en los hogares de estas personas.

Cabe destacar que este programa tiene como principio básico la aceptación de todas aquellas personas con TEA que necesiten de este apoyo, sin excluir por edades o niveles de funcionalidad. Sin embargo, la mayoría de personas que recurren a este método son niños, ya que las evaluaciones diagnósticas de este trastorno se suelen realizar entre los dos y los cuatro años.

Los objetivos de la intervención no son establecidos predeterminadamente, sino que se elaboran siguiendo cuatro fases que evalúen el nivel de competencia del alumno: evaluación de habilidades, entrevista con padres o tutores legales de la persona con TEA, establecimiento de las prioridades de manera escrita en forma de objetivos y, por último, el diseño de un plan de entrenamiento de habilidades en función de los objetivos marcados anteriormente.

TEACCH sigue un modelo de “enseñanza estructurada” desde tres ámbitos concretos: el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo. De esta manera, se adaptan los materiales y el entorno educativo para guiar al alumno hacia la mejora de las habilidades sociales y comunicativas. Así pues, se llevan a cabo diferentes dinámicas secuenciadas que estén dirigidas a la inclusión del alumno en el aula ordinaria de manera escalonada para lograr que se relacione con naturalidad con sus compañeros. A continuación, se desarrollarán los ámbitos mencionados con anterioridad para desarrollar al máximo las habilidades del alumno con TEA:

1. El tiempo: diariamente se presenta al alumno con TEA la secuenciación de las actividades que realizará a lo largo del día. “Los horarios proporcionan pistas visuales que indican a los alumnos qué actividades tendrán lugar durante el día, y en qué orden” (Mesibov y Howley, 2011, p.65). De esta manera, estos niños podrán prepararse mentalmente y organizarse para hacer frente a cada una de las dinámicas que realizará y minimizará el nivel de ansiedad que pueda sentir ante cada tarea. Esto potencia su nivel de autonomía, ya que, poco a poco, estos niños acaban acostumbrándose a estas rutinas e interiorizándolas.

El papel de los docentes consiste en acompañar a estos niños en estos momentos para que lleven a cabo una labor de verificación de cada actividad que facilite la predictibilidad y las transiciones entre cada una de ellas.

Es crucial avisar al niño de cada variación que pueda sufrir el horario con cierta antelación para que se prepare ante ella y desarrolle la flexibilidad mental.

Para ello, es necesario utilizar el formato de horario más apropiado de acuerdo con sus capacidades:

- a) Objetos de transición: los objetos han de tener una funcionalidad que sean necesarios para llevar a cabo la actividad siguiente. De esta manera, hay ciertos objetos que suponen una transición que facilite la secuenciación. Este modelo es el más adecuado para los niños más pequeños con menores habilidades autónomas.
  - b) Horario con imágenes: puesto que el alumnado con TEA tiene una mayor comprensión visual, se crean horarios con representaciones pictóricas que indiquen la secuenciación de cada actividad.
  - c) Horario con símbolos: una vez se le ha presentado al alumno un sistema de pictogramas concreto, él mismo lo coloca en el orden que han de seguir las actividades para completar el horario.
  - d) Horario escrito: pueden estar localizados en las agendas convencionales. Requieren de una mayor competencia por parte de estos alumnos y un desarrollo de las destrezas escritas.
2. El espacio: como exponen Mesibov, Shea y Schopler (2004, p.148), “La estructura física se refiere a la organización y distribución del espacio y materiales para crear áreas de aprendizaje claramente definidas”. Todas estas áreas deben estar en concordancia con el estilo de aprendizaje del alumno y sus necesidades personales. La manera en la que está organizada el aula permite reducir las distracciones, la ansiedad y fomentar el trabajo.

Un ejemplo de esta división del espacio podría ser: zona de trabajo uno a uno, área de trabajo independiente, espacio de transición entre actividades, zona de ocio/motricidad gruesa, área de actividades grupales y zona de higiene personal. Además, puede ser necesaria la implantación de otras áreas según la adaptación curricular que tenga el niño y el programa escolar.

Una zona especialmente importante es la de trabajo uno a uno, ya que es donde se desarrollan las actividades individuales del niño con el adulto. Este hecho proporciona una rutina de aprendizaje, una estructura de evaluación de intereses y progresos realizados por el alumno y para desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas que permitan trabajar ciertas conductas.

Según la actividad que se vaya a realizar, esta área requerirá de una organización diferente. El educador y el alumno se colocarán cara a cara cuando la dinámica requiera un alto grado de atención y respuestas de la otra persona. El educador se sentará al lado del alumno cuando haya que prestar especial atención a unos materiales o instrucciones que se encuentren sobre la mesa. El educador

se puede ubicar sentado detrás del niño para controlar sus actividades y maximizar su independencia, reduciendo la comunicación entre ambos.

3. El sistema de trabajo: estos sistemas son complementarios a los horarios, ya que ayudan al alumno a conocer qué es aquello que deben hacer de manera más específica y qué se espera de ellos. De esta manera se desarrolla la capacidad de auto-regulación.

Si el sistema de trabajo es individual, el alumno ha de conocer de antemano qué es lo que han de hacer, cuántas actividades ha de hacer, cómo saber si ha cumplido con los objetivos y qué sucederá una vez ha acabado la tarea.

Como defiende Barrera (2019, p.19), “los sistemas de trabajo deben ser individualizados, en función de las habilidades cognitivas y conceptuales que posea la persona”. De esta manera, se personaliza la enseñanza y el alumno logra tener unos objetivos concretos que se adapten a él.

Una vez el niño conoce qué actividades ha de realizar, es necesario darle cierta independencia para fomentar su autonomía personal. Para conocer su evolución, es importante que el docente lleve a cabo una labor de supervisión minuciosa para que sea capaz de proponer actividades que supongan un reto asequible para ellos.

Para llevar a cabo una estructuración del sistema de trabajo eficaz, al igual que con los horarios, pueden tener una plataforma visual, pero siempre de manera ordenada para evitar cualquier tipo de alteración en el método que pueda suponer una fuente de ansiedad para el niño.

Como se puede observar, el método TEACCH está centrado en la secuenciación de las actividades rutinarias que se dan en los centros educativos. Este programa presenta la información de manera visual y muy organizada donde haya un mínimo espacio para la improvisación, de manera que se disminuye el nivel de ansiedad que lo desconocido pueda provocar al niño. Además, este método requiere que la relación entre el docente y el alumno sea muy estrecha, lo que fomenta que la enseñanza sea realmente individualizada y se dé en contextos lo más naturales posibles.

Esta metodología es aplicable con alumnos que están aprendiendo español como segunda lengua. Desde el comienzo del curso se ha de hacer especial hincapié en la adquisición de vocabulario y las estructuras oracionales por parte del discente para que sea él mismo quien, a medida que aprende nuevos conocimientos, sea capaz de comunicar más y mejor.

A la hora de gestionar la estructuración del tiempo, el docente ha de explicar cómo funciona el sistema escolar en el que se incorpora el alumno y enseñarle algunos principios básicos para que su acompañamiento sea fructífero. Dado que se cuenta con una gran cantidad de elementos no verbales como dibujos o símbolos, el discente tiene una base visual a partir de la cual construir el nuevo conocimiento de la lengua meta.

La organización espacial del entorno donde esta metodología se pone en práctica es crucial para el correcto aprendizaje de la lengua. Cada área ha de estar etiquetada para que, a primera vista, el alumno pueda identificar dónde se encuentra y aprenda todo el vocabulario relacionado con esa zona.

Por último, la organización del trabajo proporciona información sobre la manera en la que han de trabajar según el tipo de actividad que se vaya a llevar a cabo (ubicación del alumno y del profesor, organización de los materiales, etc.). Según las tareas de aprendizaje del idioma han de ser individuales o interactivas, el docente habrá de localizarse de una determinada forma para maximizar el aprendizaje autónomo del discente.

### **3. Metodología de la aplicación didáctica**

Una vez establecida la base teórica para el desarrollo del trabajo, la aplicación práctica de este se ha desarrollado en cuatro fases: primero, el diseño de una metodología efectiva de observación de la práctica docente con niños con TEA en el aula de enseñanza de segundas lenguas; segundo, una fase de observación activa en un centro de educación primaria e infantil con un gran número de alumnos TEA en la clase de lengua extranjera; tercero, se lleva a cabo un análisis de los contenidos de un total de cinco manuales de ELE para niños de Educación Primaria. A partir de las nociones que se trabajan en estos materiales se discierne en qué áreas pueden tener más dificultad nuestro alumno objetivo; por último, con base en los resultados de las fases dos y tres, se llevó a cabo el diseño de materiales de apoyo para alumnos TEA que se han incorporado tardíamente en el sistema educativo español al provenir de otros países no hispanohablantes. Estos recursos suponen un refuerzo complementario a los manuales tradicionales que se utilizan en el área de ELE.

### **3.1. Observación e investigación de la práctica docente con niños con TEA**

El primer aspecto que se ha tratado ha sido el diseño de una metodología de observación que permita conocer la práctica docente con el alumnado TEA. Esta se ha centrado en la manera que tienen los maestros de relacionarse con este tipo de niños, prestando especial atención al ámbito de la enseñanza de lengua extranjera (inglés). La observación se realizó en un colegio de Madrid con atención preferente de alumnado con TEA en los diferentes cursos de la etapa de Educación Primaria (entre los seis y doce años).

Esta etapa se ha llevado a cabo desde el ámbito de inglés como lengua extranjera. La situación ideal hubiera sido realizar esta observación en un colegio que enseñe español como lengua extranjera. No obstante, en España no es posible encontrar este tipo de centros. Lo más similar que se puede hallar es el colegio donde se ha desarrollado esta fase, ya que permite extrapolar aquella información más relevante para tenerla en cuenta a la hora de enseñar otra lengua extranjera (en este caso español). La formación de individuos en segundas lenguas es un fenómeno global y permite que muchas de las investigaciones realizadas en un idioma concreto se puedan aplicar en el resto.

Esta escuela supone un contexto adecuado para llevar a cabo esta fase, ya que permite obtener información sobre la manera que interactúan los niños con TEA con sus compañeros en el aula de una lengua extranjera y cuáles son los aspectos que más hay que trabajar en la explotación didáctica que propone este estudio.

En este tipo de centros educativos, los discentes con TEA están escolarizados en el grupo de su respectiva edad, compartiendo la clase ordinaria con el alumnado neurotípico. Además, en estas escuelas también se dispone de un aula de apoyo para estos estudiantes con maestros especializados en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Así pues, se ha llevado a cabo un procedimiento de análisis de aquellos aspectos que han de tenerse en cuenta para realizar una intervención didáctica eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se ha creado una ficha de observación donde se pueda anotar toda aquella información pertinente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aspectos pragmáticos de una lengua extranjera en alumnos con TEA. Puede consultarse esta ficha, diseñada siguiendo los criterios que a continuación se explican en la figura 1 de anexos.

La observación se centra en cinco ámbitos donde el alumnado TEA muestra más deficiencias y cómo se trabaja con ellos de manera específica. Estas áreas son las siguientes:

1. Interacciones sociales: un objetivo que persigue este estudio es la mejora de las capacidades sociales del alumnado TEA. Por esta razón, es importante ver la manera en la que estas personas se relacionan con sus pares para poder llevar a cabo una explotación didáctica apropiada.
2. Comunicación y lenguaje: las carencias en las capacidades comunicativas de este tipo de alumno son constantes. El fomento de estas habilidades es importante para lograr una inclusión de las personas con TEA en la sociedad de manera eficaz.
3. Alteraciones comportamentales: los niños con TEA muestran ciertas carencias a la hora de adaptar su comportamiento a la situación en la que se encuentran y tienen dificultades para autorregularse y gestionar sus emociones. Trabajar con ellos este aspecto es vital para enseñarles a canalizar sus actitudes y sentimientos.
4. Trabajo de la pragmática con alumnos dentro del Trastorno del Espectro Autista: puesto que el objetivo principal de este TFM es potenciar la competencia pragmática en el alumnado TEA, es crucial observar cómo se trabajan actualmente estas capacidades y la realidad a la que se enfrentan los docentes y alumnos en el aula.
5. Trabajo en el aula y adaptaciones: esta investigación hace especial hincapié en este ámbito, ya que el objetivo final es crear un material adaptado al alumnado TEA. Se destacan aquellas estrategias elaboradas por el equipo docente para maximizar el desarrollo de estas personas tanto en el ámbito personal como en el académico.

A partir de esta observación (ver figura 2 de anexos), se pretenden extraer aquellas carencias y fortalezas metodológicas que puedan ser útiles a la hora de plantear una secuencia didáctica que complemente a los materiales tradicionales para desarrollar la competencia pragmática en el alumnado TEA.

Al finalizar la creación de la ficha donde se destacan aquellos aspectos más relevantes para la realización una intervención didáctica propia, se realizó un periodo de observación y análisis de la práctica docente en un centro de Educación Primaria de escolarización preferente de alumnos TEA. Esto implica una serie de adaptaciones del centro que facilite la enseñanza a este tipo de alumnado.

### 3.2. Análisis de contenidos de manuales de ELE para Educación Primaria

Tras la fase de observación, se ha llevado a cabo un análisis de una serie de manuales de Español como Lengua Extranjera para niños de Educación Primaria. A partir de ellos, se pueden seleccionar aquellas áreas que se trabajan en la clase de español y diferenciar aquellas en las que pueden tener una mayor dificultad los niños con TEA a los que va dirigido este TFM.

Los manuales que han sido elegidos para llevar a cabo esta fase son algunos de las editoriales que más se suelen utilizar en estos ámbitos. Para ello, hemos destacado qué nociones trabajadas están más relacionadas con el área de la pragmática o aquellas que puedan suponer un mayor reto a los alumnos con TEA. Para ello, se ha realizado una observación de estos recursos para extraer aquellos contenidos que necesitan de un apoyo agregado para poderse enfrentar a ellos. Hay algunos libros que tienen un apartado específico de enseñanza pragmática, aunque es poco habitual. Por ello se han analizado ciertas actividades para extraer este componente.

A continuación, se presentan aquellas unidades seleccionadas dentro de los manuales:

El primer manual con el que se ha trabajado es *Lola y Leo*, de la editorial Difusión, nivel A1. Este recurso tiene como hilo temático a dos niños que van descubriendo la lengua española y la cultura hispana.

El tema dos trata sobre el área de los cumpleaños. Esta unidad puede suponer un problema mayor para el alumnado con TEA, ya que implica felicitar a la gente y hacerles preguntas. Esto puede requerir de un esfuerzo añadido, ya que necesita del desarrollo de la empatía para conocer el estado de ánimo del interlocutor.

El tema tres está relacionado con la música, y un contenido que desarrolla es el de las rutinas y horarios escolares. Este tema es necesario trabajarlo con el alumnado con TEA para poder abordar la estructuración temporal y darle a conocer el calendario escolar para que pueda anticiparse a los hechos que ocurren a lo largo de la jornada.

El tema cinco se relaciona con la comida. Las nociones que trabaja que pueden suponer un reto a nuestro alumnado son la expresión de deseo y de gustos. Estos ámbitos tienen un gran componente personal que puede no comprender nuestro alumnado al tener poco desarrollada la teoría de la mente.



El siguiente manual de ELE que se ha sometido a análisis es *Clave de Sol*, de la editorial enClave-ELE de nivel A1. Este libro tiene como hilo conductor a un grupo de amigos que se aventuran en un viaje por el “mundo del español”.

El tema tres se relaciona con los gustos y la comida. Requiere que el alumnado aprenda a expresar qué es aquello que les gusta y qué no. Como ha sido comentado con anterioridad, esta área puede suponer un reto extra para el alumnado con TEA, ya que se necesita de la empatía para comprender los gustos de las otras personas y respetarlos.

El tema cuatro también aborda las rutinas escolares que realizan los niños. Este tema es necesario trabajarlo con el alumnado con TEA para ayudarles a anticipar aquello que va a suceder a lo largo de la jornada.

El tercer libro que se ha trabajado es *Actividades Comunicativas*, de la editorial Edelsa, nivel A1. Este manual es un material complementario centrado especialmente en la interacción entre el alumnado. Este recurso no está dividido en unidades didácticas, sino que propone una batería de ejercicios que trabajan diferentes objetivos específicos.

El ejercicio siete aborda el tema de los estados de ánimo y cómo expresarlos en español. Al igual que los manuales anteriores, el área de las emociones y estados de ánimo supone un reto para el alumnado con TEA.

El ejercicio treinta y seis trabaja las opiniones de los niños. Esta actividad es importante trabajarla con el alumnado objetivo de la propuesta de este TFM, ya que tiene un gran componente pragmático. Es crucial que estos discentes aprendan a dar su opinión de manera respetuosa y adaptándose a las convenciones sociales.

Por último, el ejercicio cuarenta, que trata sobre la petición de disculpas. Al igual que otros temas, esta área puede ser un gran problema para estos niños, ya que les puede costar comprender la necesidad de disculparse en muchas ocasiones.

El último libro que se ha sometido a análisis es *Clan 7*, de la editorial Edinumen, nivel A1. Este manual trabaja la lengua española acompañando a un grupo de amigos en sus aventuras, utilizando muy a menudo el cómic para narrar sus peripecias.

Además de los temas que tratan los libros trabajados anteriormente, este recurso también aborda las peticiones de permiso y cómo responder antes ellas. También trabaja el imperativo para dar órdenes. Es importante ofrecer apoyo al alumnado con TEA para que realice estas acciones con adecuación pragmática, evitando ser demasiado directo o que pueda tener poco tacto a la hora de expresarse.

Como se puede observar, los manuales de ELE para niños de nivel A1 trabajan ámbitos de la lengua muy similares. En este epígrafe se han destacado aquellos aspectos concomitantes en la mayoría de manuales. Por tanto, las actividades que se elaboren para reforzar el aprendizaje de los alumnos con TEA han de estar en consonancia con ellos para lograr un aprendizaje integral y apuntalar el contenido pragmático que se trabajan en los mismos.

### **3.3. Elaboración de la intervención didáctica en el aula**

Una vez finalizada la fase de observación que tuvo una duración de seis horas lectivas en el centro, se analizaron aquellos aspectos destacados para la enseñanza de una lengua extranjera en la ficha de anotaciones mencionada anteriormente. Esta se empleó para desarrollar una serie de materiales dirigidos al alumnado dentro del Espectro Autista.

En esta fase, se obtuvieron una serie de resultados de los diferentes ámbitos que han permitido desarrollar una secuencia didáctica apropiada para la didáctica de una lengua extranjera en el contexto que se plantea. Los resultados son los siguientes:

- Área de interacciones sociales: en el trabajo mediante proyectos, el alumnado con TEA se integra con el alumnado neurotípico. Los compañeros de clase han recibido formación para conocer en profundidad las características de los alumnos con TEA con los que conviven. Es importante que pasen el mayor tiempo posible en el aula ordinaria para fomentar estas relaciones.

Cabe destacar que todos los alumnos de la clase conocen los comportamientos repetitivos de sus compañeros con TEA y ofrecen su ayuda para ayudarles a canalizar sus emociones, ya que tienden a expresarlas de manera exacerbada.

- Área de comunicación y lenguaje: los docentes utilizan un vocabulario muy directo, evitando frases indirectas y poco estructuradas. Las instrucciones se suelen dividir en diferentes pasos para evitar saturaciones. Los maestros hacen especial hincapié en la incentivación de las actitudes positivas y se evita el castigo.

El desarrollo de las habilidades sociales del alumnado con TEA supone una prioridad a la hora de trabajar con ellos. El profesorado prioriza enseñarles a relacionarse y vivir en sociedad antes que tratar contenidos propiamente académicos. Alcanzar la autonomía personal y la autorregulación es una de las metas principales para estos alumnos. Puesto que el alumno objetivo de este

TFM está viviendo una inmersión lingüística total, es importante que desde la clase donde se le enseña español como lengua extranjera se busque impulsar las interacciones sociales y culturales.

- Área de alteraciones comportamentales: los alumnos con TEA cuentan con fichas individualizadas donde se especifican los pasos a seguir en situaciones de estrés para ayudarles a calmarse. A medida que cumplen cada paso, escriben un “tic”. Es una técnica muy sencilla pero eficaz. Por ejemplo, cuando el alumno siente que se está poniendo nervioso debido al ruido externo, él sabe que ha de utilizar esta ficha que le indica que ha de dar unos tragos de agua y respirar profundamente un número determinado de veces. A medida que lo va cumpliendo, marca cada casilla con un rotulador de color.

Las transiciones entre materias son momentos de alta ansiedad para estos alumnos, ya que estos suelen mostrar baja tolerancia hacia los tiempos de espera. Hacer ejercicios de refuerzo específicos mientras la clase se prepara para la siguiente tarea es una manera de minimizar esta pausa. En las sesiones de lenguas extranjeras se puede observar a sus inicios y finales, donde el alumnado neurotípico puede estar menos concentrado y el alumnado con TEA puede necesitar tareas que amenicen estos tiempos.

- Área de trabajo de la pragmática con alumnos con TEA: el trabajo con estos alumnos se centra, a menudo, en sus áreas de interés. De esta manera, se incrementa la motivación de los discentes. Es importante también ofrecer diversidad de temas para potenciar su curiosidad en otros ámbitos y evitar crear una mayor fijación en un tema concreto. Algunas áreas de interés muy comunes son los dinosaurios, los trenes o los cuentos. Por tanto, en muchas ocasiones, los materiales utilizados contienen este tipo de personajes. Por ejemplo, en el aula de apoyo, el alumnado cuenta con una “mascota” que es un peluche de un dinosaurio con quien se interactúa o se convierte en el protagonista de los cuentos.

La pragmática también se trabaja desde modelos muy contextualizados como las historias sociales o ejemplos concretos para que ellos generalicen su uso. Por ejemplo, se les muestra un modelo de comportamiento en un quiosco para que, a partir de él, el alumno sea capaz de extrapolarlo a otras circunstancias similares.

La técnica del modelado es muy recurrente a la hora de enseñar ciertos aspectos pragmáticos, aunque también se llevan a cabo ejercicios de resolución de problemas controlados por el profesor para que sean capaces de buscar diversas soluciones ante situaciones diarias.

Por último, se utilizan materiales multimedia para que trabajen la empatía con los personajes que aparecen en ellos.

- Área de trabajo en el aula y adaptaciones: los materiales adaptados mantienen los formatos de sus compañeros para minimizar las diferencias entre el alumnado. Se utilizan códigos de colores para relacionar ideas y maximizar el trabajo en el aula.

Las adaptaciones están dirigidas al fomento de la autonomía y las relaciones interpersonales. En muchas ocasiones se fomenta el trabajo individual y que consulte con el profesor tan solo lo imprescindible.

El equipo docente se reúne semanalmente para observar la evolución de los alumnos (centrándose especialmente en los TEA). Durante el día, se comunican mediante aplicaciones móviles entre ellos para conocer cómo se encuentra cada alumno con TEA y cómo está trabajando.

Diariamente mantienen contacto con los familiares mediante la agenda escolar, explicando lo que hacen en clase y adjuntando fotos de los logros que consigue semanalmente.

Rutinariamente se reúnen los profesores de Pedagogía Terapéutica con los alumnos TEA del colegio para realizar los quince minutos de “información”. Este consiste en escribir en sus cuadernos qué es lo que van a hacer en ese día y el horario que van a seguir. De esta manera, se les ayuda a predecir lo que va a suceder y conocer algún cambio que pueda sufrir el horario establecido. Esto se puede llevar a cabo desde el área de lengua extranjera para potenciar el aprendizaje integral en este idioma.

Al comenzar a trabajar con este alumnado, se utilizan pictogramas que estén relacionados con saciar sus necesidades inmediatas y, a partir de ahí, se trabajan sus capacidades comunicativas orales.

Una vez analizados los resultados obtenidos en la fase de observación y los contenidos trabajados por los manuales de ELE para niños de Primaria, se han comenzado a diseñar las actividades que conforman la intervención didáctica para desarrollar la competencia pragmática en el alumnado con TEA.

Estas actividades están dirigidas a un alumno de 12 años en un colegio en España. Este niño tiene TEA y es de familia inmigrante que ha llegado recientemente a España desde Rumanía. Al provenir de este país, tienen como lengua madre el rumano, un idioma romance con ciertas similitudes al español, lo que reduce significativamente la dificultad a la que se enfrenta el discente a la hora de establecer puentes entre ambas lenguas. Este discente objetivo tiene capacidades expresivas mínimas que permiten la

comunicación oral básica entre los miembros de la clase. De esta manera, se puede lograr una enseñanza más individualizada que permita acompañarle en el camino hacia la integración completa en el aula ordinaria.

La secuencia didáctica está formada por diferentes actividades que, entre todas, buscan un desarrollo de las capacidades comunicativas generales del alumno y, más específicamente, las pragmáticas. Estos ejercicios están elaborados en la lengua española, pero siempre están acompañados por la explicación de un profesor que facilite la comprensión de los enunciados y modere la participación del estudiante en el aula.

#### **4. Propuesta didáctica**

Como se ha mencionado con anterioridad, esta propuesta didáctica está destinada a un alumno con TEA que proviene de un país no hispanohablante y que se ha incorporado recientemente al sistema educativo español. Por tanto, se pretende trabajar con él tanto el ámbito de aprendizaje de la lengua española como el ámbito del desarrollo de las capacidades comunicativas (prestando especial atención al área pragmática).

Este alumno tiene doce años de edad y recibe en cada jornada escolar 45 minutos de clase de apoyo (ya que es la duración de una clase según la LOMCE). Este estudiante ya conoce el alfabeto español y cómo escribir, ya que en su país de origen utilizan el mismo sistema. En total, esta propuesta didáctica ha sido elaborada para ser trabajada a lo largo de dos semanas aproximadamente (prestando especial atención a aquellos aspectos que el docente considera que hay que revisar o insistir).

Cabe tener en cuenta que el alumnado con TEA puede tener ciertas dificultades para realizar algunas actividades que a la gente neurotípica puede costar menos. Así pues, la temporalización de estas dinámicas tiene en cuenta estos aspectos y precisa de que el profesor se muestre flexible a la hora de aplicarlas.

Por último, es importante destacar que el tipo de evaluación que realice el profesor no ha de limitarse a la sumativa numérica, ya que hay que prestar atención a la evolución de los alumnos a lo largo de la intervención didáctica. Para ello, se propone que el docente elabore un “diario del maestro” donde recojan observaciones sobre las actividades realizadas en cada sesión y la manera en la que el discente se ha comportado ante ellas. Además, se propone la elaboración al final de la unidad didáctica de un mural donde se recoja las tareas realizadas por el alumno, lo que le permitirá a él mismo observar lo que ha hecho y qué ha aprendido.

#### **4.1. Objetivos de la propuesta didáctica**

Esta propuesta didáctica tiene dos tipos de objetivos: por un lado, los generales y por otro los específicos de cada sesión.

Los objetivos generales son los siguientes:

- Desarrollar la competencia pragmática en español.
- Potenciar la comprensión y expresión oral y escrita en español.
- Incrementar la capacidad de interacción en español.
- Fomentar el desarrollo de las capacidades sociales del alumno.
- Aprender léxico relacionado con los diferentes temas abordados en español.

Los objetivos específicos del primer bloque de sesiones (de la uno a la tres) son los siguientes:

- Aprender léxico relacionado con las emociones básicas.
- Relacionar emociones con experiencias propias.
- Identificar emociones en rostros ajenos.
- Eliminar sujetos pronominales innecesarios.
- Conocer la relación entre el estado de ánimo de una persona y el discurso que elaborará.
- Expresar sentimientos y justificarlo.
- Representar emociones ajenas.
- Trabajar la estructura del verbo sentir.
- Empatizar con los amigos en diferentes situaciones.
- Vincular los estados de ánimo con los discursos.

Los objetivos específicos del siguiente bloque de sesiones (sesiones de la cuatro a la seis):

- Establecer distancia y localización temporal en español.
- Utilizar marcadores discursivos incluyentes.
- Aprender léxico relacionado con asignaturas escolares en español.
- Anticipar los hechos del día.
- Utilizar “qué” para formular preguntas en español.
- Usar la estructura “de X hora a X hora...”
- Introducir la importancia del contacto visual.
- Escribir un menú básico en español.

- Aprender a felicitar por un cumpleaños en español.
- Crear su propia tarjeta de felicitación en español.
- Conocer el horario del día.

Los objetivos específicos del tercer bloque de sesiones (de la siete a la nueve):

- Mostrar interés por los amigos.
- Relacionar experiencias propias con el significado de la amistad.
- Elaborar diálogos adaptados a las relaciones entre personas en español.
- Adaptar el discurso a la relación con el interlocutor.
- Desarrollar la cortesía verbal.
- Conocer qué tipo de relación tiene con diferentes personas.
- Conocer la estructura de una carta breve.
- Usar estrategias pragmáticas para dar una opinión.
- Conocer qué es una opinión.

Los objetivos específicos de la última sesión tienen un carácter evaluativo para observar la evolución del alumno, permitir la autoevaluación por parte del estudiante y revisar algunos contenidos que es necesario clarificar.

#### **4.2. Desarrollo de la propuesta didáctica**

La propuesta didáctica, como se ha mencionado anteriormente, consta de un total de diez sesiones de 45 minutos cada una. Estas se llevan a cabo a primera hora de la mañana para interrumpir lo menos posible las dinámicas de grupo que se lleven a cabo a lo largo del día en el aula ordinaria. Además, cabe destacar que el alumno con el que vamos a trabajar con estas sesiones vive en un contexto de inmersión lingüística, por lo que algunos contenidos no corresponden a un nivel inicial de español.

Este conjunto de sesiones pretende abordar tres temáticas diferentes: de la sesión uno a la tres, se trabajan las habilidades empáticas y emocionales del alumno. Estas se relacionan con el área de la pragmática, ya que los estados de ánimo influyen en el discurso elaborado y es necesario conocer estas características extralingüísticas para poder adaptar el lenguaje a estas situaciones; de la cuatro a la seis se aborda la estructuración temporal y los horarios; de la siete a nueve se trabajan aspectos de la cortesía y la comunicación con sus pares; la última sesión se llevará a cabo una dinámica de recogida de datos donde se compruebe el progreso del alumno y se creará un mural

donde se expongan muestras de las tareas realizadas para recoger el aprendizaje realizado.

A continuación, se especificará cómo se llevarán a cabo las sesiones:

Sesión 1		
<p><b>Objetivos de la sesión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender léxico relacionado con las cinco emociones básicas.</li> <li>• Relacionar cada emoción con experiencias propias.</li> <li>• Identificar las emociones en rostros ajenos.</li> <li>• Eliminar sujetos pronominales innecesarios.</li> <li>• Conocer la relación entre el estado de ánimo de una persona y el discurso que elaborará.</li> </ul> <p><b>Material necesario (ver figura 3 de anexos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pictogramas de emociones básicas.</li> <li>• Tarjetas de emociones y sus nombres.</li> <li>• Cajas con el pictograma.</li> <li>• Fotografías de gente sintiendo emociones.</li> <li>• Lámina DIN-A3 con rostro en blanco.</li> <li>• Partes de la cara con velcro (con diferentes formas de boca).</li> </ul>		
Actividad	Duración	Descripción de la actividad
Presentación de nuevo léxico sobre las emociones básicas	10 minutos	<p>Utilizando pictogramas, se enseñan los términos para describir la alegría, tristeza, enfado, sorpresa y miedo. Posteriormente se ejemplifican con situaciones donde él mismo sienta esas emociones respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo te sientes al ver una película de miedo?</li> <li>2. ¿Cómo te sientes cuando ves a tu mejor amigo?</li> <li>3. ¿Cómo te sientes cuando te hacen un regalo?</li> <li>4. ¿Cómo te sientes cuando te quitan tu juguete favorito?</li> <li>5. ¿Cómo te sientes cuando pierdes un objeto que te gusta?</li> </ol>



		Se le presenta que en español no es necesario mencionar el sujeto para responder a estas preguntas, ya que el verbo contiene la persona. Ha de responder a las preguntas evitando utilizar “yo”.
Juego de memoria	13 minutos	Se ponen diez cartas boca abajo sobre la mesa. Cinco de ellas contienen la imagen del pictograma de la emoción y las otras cinco tienen escritos los nombre de ellas. Tiene que encontrar para cada una su pareja.
Clasificación de tarjetas	10 minutos	El docente tiene preparadas cinco cajas con el pictograma de una emoción en cada una. A partir de unas fotografías donde muestran a gente sintiendo esas emociones, han de clasificar cada una dentro de cada caja. Una vez colocadas, el profesor extraerá de la caja aquellas incorrectas y el alumno tendrá que repetir el procedimiento hasta quedarse sin tarjetas.
Poner caras	7 minutos	El profesor muestra una lámina de tamaño DIN-A3 con un rostro sin nariz, boca, cejas y ojos. Utilizando el velcro, el alumno ha de pegar cada parte de la cara en su lugar para mostrar la emoción que le ha pedido el profesor. Esta dinámica se puede repetir varias veces hasta que se automatice el procedimiento.
Conclusión	5 minutos	El docente repasa el vocabulario aprendido en la sesión y le pregunta al alumno en qué circunstancias se siente triste, contento, enfadado, sorprendido o miedo.
Esta sesión trabaja la pragmática relacionándola con los estados de ánimo y los sentimientos de los hablantes. Mediante el conocimiento sobre cómo se encuentran sus compañeros, el alumno objetivo podrá dirigirse a ellos de manera más apropiada y comprender por qué sus discursos están influenciados por la emociones que sienten.		

Sesión 2		
<b>Objetivos de la sesión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar cómo se siente.</li> <li>• Justificar por qué se siente de cierta manera.</li> <li>• Representar emociones ajenas.</li> <li>• Desarrollar la comprensión escrita y auditiva.</li> <li>• Repasar la elisión del sujeto innecesario.</li> </ul> <b>Material necesario (ver figura 4 de anexos):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pictogramas.</li> <li>• Mural.</li> <li>• Plastilina.</li> <li>• Lámina de rostro.</li> <li>• Historia social.</li> <li>• Vídeo.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Descripción de la actividad
Repaso del léxico del día anterior	10 minutos	Utilizando los pictogramas de las emociones, el niño ha de decir cómo se siente en ciertas situaciones y cómo responder ante ellas. Se insiste en elidir el “yo” en las respuestas.
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Con los pictogramas del día anterior, el alumno ha de decir cómo se siente e intentar decir por qué. Se le enseña la estructura “hoy me siento...”. Ha de pegar la imagen en un mural con velcro. Cada día a partir de ahora lo hará al comienzo de cada jornada.
Jugando con plastilina	13 minutos	Utilizando plastilina, ha de representar cómo se siente Pepito cuando dice las siguientes frases, utilizando la lámina del rostro del día anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Qué buen día hace!</li> <li>- ¡Qué sorpresa! nos vamos a un parque de atracciones.</li> <li>- Ese niño me ha quitado mi juguete de dinosaurios.</li> <li>- ¿Has escuchado esos relámpagos?</li> <li>- ¡Devuélveme la pelota!</li> </ul>

		Ha de utilizar la estructura anterior para explicar la emoción de Pepito sin utilizar su nombre como sujeto, presentándole el uso de la persona “él” y la elisión del sujeto.
Historia social	15 minutos	Utilizando una historia social, se trabajan las emociones y el vocabulario que contiene que puede suponer un reto. Tras ello, el docente le hace una serie de preguntas para extrapolar el contenido del texto a otras situaciones.
La canción de las emociones	7 minutos	<p>Escuchar la siguiente canción dos veces:  <a href="https://www.youtube.com/watch?reload=9&amp;v=XKnRkZgp3Rs">https://www.youtube.com/watch?reload=9&amp;v=XKnRkZgp3Rs</a></p> <p>Hacerle preguntas sobre lo que recomienda la canción que hagamos ante ciertas emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si te enfadas... ¿Qué hay que hacer?</li> <li>- ¿Tengo que aceptar todas las emociones?</li> <li>- ¿Qué hago para ayudar a alguien?</li> </ul>
La elisión del sujeto, en muchas ocasiones está relacionada con la pragmática, ya que se elide un aspecto que ya se conoce por el contexto. Al igual que en la sesión anterior, ha de conocer la influencia de los estados de ánimo en la manera en la que habla la gente.		

Sesión 3
<p><b>Objetivos de la sesión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar cada emoción con el contexto y características.</li> <li>• Trabajar la estructura del verbo sentir.</li> <li>• Desarrollar la comprensión oral.</li> <li>• Empatizar con los amigos en diferentes situaciones.</li> <li>• Vincular los estados de ánimo a los discursos</li> </ul> <p><b>Material necesario (ver figura 5 de anexos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural.</li> <li>• Puzles.</li> <li>• Fragmentos Disney.</li> <li>• Pictogramas empatía.</li> </ul>

Actividad	Duración	Descripción de la actividad
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Rellenar el mural sobre el estado de ánimo y explicar por qué se siente de esa manera.
Puzle de las emociones	10 minutos	El alumno ha de completar los cinco puzles uniendo cada emoción con sus características. Una vez han completado cada puzle, han de escribir una frase utilizando las palabras. Ejemplo: Me siento con miedo cuando estoy a oscuras.
Películas Disney	15 minutos	Se proyectan cinco fragmentos de películas Disney donde se refleje cada una de las emociones y el alumno ha de decir cuál pertenece al personaje y qué ha pasado para que se sienta así.
La empatía	15 minutos	Se explica el concepto de empatía y por qué es importante para relacionarse con su entorno. Tras ello, se le presentan diferentes situaciones donde un amigo suyo siente ciertas emociones y se le pregunta cómo reaccionaría ante ello: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Pepito se le ha roto su juguete favorito y está llorando en el patio. ¿Qué siente Pepito? ¿Qué harías con él?</li> <li>- Es el cumpleaños de María. ¿Qué siente María? ¿Qué harías con ella?</li> <li>- A Pepito le han regalado una pelota. ¿Qué siente? ¿Qué haces con él?</li> <li>- A María le han quitado la comba en el patio y está enfadada. ¿Qué haces con ella?</li> <li>- Pepito está viendo una película de terror. ¿Qué siente? ¿Qué haces con ella?</li> </ul>
La pragmática se trabaja a lo largo de esta sesión, ya que ha de poner en palabras la manera en la que se siente y relacionar las emociones con experiencias propias. Además, a partir de lo que dicen los personajes de Disney, el alumno ha de relacionarlo con sus emociones.		

Sesión 4		
<b>Objetivos de la sesión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer distancia temporal y localización temporal.</li> <li>• Utilizar marcadores discursivos incluyentes.</li> <li>• Aprender vocabulario relacionado con las asignaturas escolares.</li> <li>• Anticipar los hechos del día.</li> <li>• Crear horarios.</li> <li>• Aprender la estructura “de X hora a X hora...”</li> <li>• Usar el “qué” para formular preguntas.</li> </ul> <b>Material necesario (ver figura 6 de anexos):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural inicial.</li> <li>• Horario visual.</li> <li>• Fichas del horario con velcro.</li> <li>• Fichas de dominó.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Descripción de la actividad
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Rellenar el mural sobre el estado de ánimo y explicar por qué se siente de esa manera.
Presentación de horarios	8 minutos	Se le entrega un horario visual y se le explica cómo funciona. Este mural de cuenta con tarjetas con velcro con las diferentes asignaturas, los días de la semana, el nombre de los profesores y el tiempo meteorológico.
¿Qué vamos a hacer hoy?	12 minutos	El alumno rellena el horario, el profesor le presenta la estructura verbal “de X hora a X hora estudio...” cuando el niños pega cada cartel, ha de pronunciar esta estructura con las asignatura.
Dominó	15 minutos	Utilizando las fichas de dominó adaptado con vocabulario del aula, ha de relacionar cada asignatura con lo que hace en ella.
¿Cuál es mi asignatura favorita?	5 minutos	Se le enseña la estructura de “mi asignatura favorita es...” y ha de responder a la pregunta utilizándola. Tras ello, él ha de formular la pregunta al docente. Se puede repetir esta actividad con diferentes elementos (colores, animales, juguetes, etc.). Se introduce el

		marcador discursivo “también” en la conversación.
Esta sesión trabaja la pragmática desde la organización temporal, ya que esta tiene una gran influencia en cómo se siente el alumno y el nivel de ansiedad que esta tiene en él. Además, ha de utilizar marcadores discursivos que hacen referencia al contexto y ha de vincular un objeto a una emoción positiva.		

Sesión 5		
<b>Objetivos de la sesión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estructuradores ordenadores: de primero, de segundo...</li> <li>• Introducir el contacto visual.</li> <li>• Escribir un menú básico.</li> <li>• Desarrollar las habilidades relacionadas con la interacción.</li> <li>• Uso de preguntas reales.</li> </ul> <b>Materiales necesarios (ver figura 7 de anexos):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural de las emociones.</li> <li>• Horario.</li> <li>• Menú.</li> <li>• Tablet.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Descripción de la actividad
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Rellenar el mural sobre el estado de ánimo y explicar por qué se siente de esa manera.
Rellenar el horario de hoy.	5 minutos	Completar el horario del día con las asignaturas que tiene el alumno, el profesor que las imparte y el tiempo meteorológico actual.
Introducción a la actividad del comedor	10 minutos	<p>Se explica que va a bajar al comedor para conocer el menú del día. Es importante enseñarle la importancia de mirar a los ojos cuando se habla y que va a conocer a la cocinera del colegio. Es necesario tener preparado el material para poder combatir la ansiedad que le pueda causar.</p> <p>Se le presenta las siguientes estructuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “¿Qué hay para comer?”</li> <li>- De primero, de segundo, de postre.</li> </ul>

		También se le presenta la importancia de pedir la información con “por favor” y “gracias”. Se reflexiona con él sobre cómo nos dirigimos a la gente con quien tenemos más confianza y desconocidos.
Bajar al comedor a preguntar menú	10 minutos	Se acompaña al niño al comedor del colegio y se le enseña a relacionarse con la cocinera. El alumno le ha de preguntar “¿Qué hay para comer hoy?”. Él mismo escribirá el menú en una tarjeta y lo colocará en la puerta del comedor para que sus compañeros lo puedan ver. Es importante que el menú esté plastificado para poder borrar el rotulador al día siguiente. Si el alumno no conoce alguna de las palabras del menú, se le invita a entrar a la cocina a que lo vea por el mismo.  Esta actividad se llevará a cabo diariamente a partir de hoy. Paulatinamente se retira el apoyo del profesor para potenciar la autonomía.
¿Cómo me he sentido?	8 minutos	Se le pregunta cómo se ha sentido ante la actividad y cómo se le ocurre que la podríamos mejorar.
TEAPP	7 minutos	Para relajar al alumno, utilizando la Tablet, juega al TEAPP, una APP con dinosaurios donde ha de relacionarse con diferentes personajes para conseguir recompensas.
Esta sesión aborda la pragmática, ya que el alumno ha de aprender a dirigirse a gente desconocida y a pedir las cosas con respeto. También permite que el alumno ponga en palabras cómo se siente ante ciertas acciones y se fomenta la interacción en español.		

Sesión 6
<b>Objetivos de la sesión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar las habilidades de interacción.</li> <li>• Aprender a felicitar por un cumpleaños.</li> <li>• Crear su propia tarjeta de felicitación.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el horario del día.</li> </ul> <p><b>Materiales necesarios (ver figura 8 de anexos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lámina de menú.</li> <li>• Mural de “¿cómo me siento?”</li> <li>• Tarjeta de felicitación de muestra.</li> <li>• Tarjeta para diferenciar frases de cumpleaños.</li> </ul>		
<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>	<b>Descripción de la actividad</b>
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Rellenar el mural sobre el estado de ánimo y explicar por qué se siente de esa manera.
Rellenar el horario de hoy.	5 minutos	Completar el horario del día con las asignaturas que tiene el alumno, el profesor que las imparte y el tiempo meteorológico actual.
Bajar al comedor a preguntar menú	10 minutos	Se baja con el alumno al comedor de la escuela para informarse sobre el menú del día. Es importante que pida la información agradeciéndola y “por favor”. De esta manera, se enseña a adaptar el discurso a las circunstancias y al nivel de amistad con el interlocutor. La ayuda del docente se ha de ir retirando paulatinamente.
Aprendemos a felicitar	7 minutos	Coincidiendo con el cumpleaños de una amiga o amigo del alumno, se le enseña a felicitar a alguien. Es importante comenzar explicando cómo se siente un compañero el día de su aniversario y por qué le felicitamos. Para ello, se le presenta al alumno una serie de frases que se dicen típicamente para felicitar y ha de deducir a partir de la manera en la que se siente el compañero cuáles no se utilizan en una celebración.
Escribimos una tarjeta de cumpleaños	15 minutos	Se le ofrece una muestra de una tarjeta de cumpleaños que ha hecho Pepito y se le invita a que él haga una con sus gustos, escribiéndole una pequeña felicitación en el interior.
Historia social cumpleaños	5 minutos	Utilizando la APP José Aprende, se le muestra el cuento sobre los cumpleaños. La primera lectura se lleva a cabo con la herramienta de



		audiolectura, y la segunda la lee el alumno autónomamente.
Esta sesión trabaja las felicitaciones y cómo adaptar el discurso ante una circunstancia feliz. Se reflexiona sobre por qué hay que felicitar a un compañero mientras se desarrolla la competencia pragmática del alumno.		

Sesión 7		
<b>Objetivos de la sesión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a mostrar interés en los amigos.</li> <li>• Relacionar experiencias propias con el significado de la amistad.</li> <li>• Crear diálogos adaptados a las relaciones entre personas.</li> <li>• Desarrollar la interacción oral.</li> </ul> <b>Material necesario (ver figura 9 de anexos):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural de emociones.</li> <li>• Horario.</li> <li>• Menú.</li> <li>• Láminas de conversación.</li> <li>• Texto sobre la amistad.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Descripción de la actividad
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Rellenar el mural sobre el estado de ánimo y explicar por qué se siente de esa manera.
Rellenar el horario de hoy.	5 minutos	Completar el horario del día con las asignaturas que tiene el alumno, el profesor que las imparte y el tiempo meteorológico actual.
Bajar al comedor a preguntar menú	10 minutos	Se baja con el alumno al comedor de la escuela para informarse sobre el menú del día. Es importante que pida la información agradeciéndola y “por favor”. De esta manera, se enseña a adaptar el discurso a las circunstancias y al nivel de amistad con el interlocutor. La ayuda del docente se ha de ir retirando paulatinamente.
Nos interesamos por los demás	15 minutos	Presentamos la estructura “¿Qué hiciste ayer?” para mostrar interés por los amigos. También se le enseña a reaccionar ante las respuestas y seguir la conversación. Para ello, contamos con

		imágenes con diálogos de muestra que tendrá que representar junto al profesor. Las últimas muestras tienen los bocadillos en blanco, de manera que ha de inventarse el diálogo.
Cuento sobre los amigos	10 minutos	Para finalizar la clase, se lee una lámina sobre el significado de la amistad y la importancia de tener un buen amigo. Tras ello, se le pide su opinión y se le pregunta por las experiencias personales con amigos en el colegio.
Esta sesión trabaja la competencia pragmática desde las relaciones con los compañeros de clase. Es importante, como se trabaja a lo largo de esta intervención en general, saber adaptar el discurso al nivel de confianza que se tiene con el interlocutor.		

Sesión 8		
<b>Objetivos de la sesión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptar el discurso a la relación con el interlocutor.</li> <li>• Desarrollar la cortesía.</li> <li>• Conocer qué tipo de relación tiene con diferentes personas.</li> <li>• Desarrollar la producción oral y escrita.</li> <li>• Conocer la estructura de una carta breve.</li> </ul> <b>Materiales necesarios (ver figura 10 de anexos):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural de emociones.</li> <li>• Horario.</li> <li>• Menú.</li> <li>• Fotografías de gente del colegio.</li> <li>• Frases traducidas con pictogramas.</li> <li>• Lámina de carta.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Descripción de la actividad
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Rellenar el mural sobre el estado de ánimo y explicar por qué se siente de esa manera.
Rellenar el horario de hoy.	5 minutos	Completar el horario del día con las asignaturas que tiene el alumno, el profesor que las imparte y el tiempo meteorológico actual.

Bajar al comedor a preguntar menú	10 minutos	Se baja con el alumno al comedor de la escuela para informarse sobre el menú del día. Es importante que pida la información agradeciéndola y “por favor”. De esta manera, se enseña a adaptar el discurso a las circunstancias y al nivel de amistad con el interlocutor. La ayuda del docente se ha de ir retirando paulatinamente.
¿Qué tipo de relación tengo con estas personas?	5 minutos	Mediante el uso de fotografías de diferentes personas del colegio, el alumno ha de poner en palabras qué tipo de relación tiene con cada uno de ellos (amistad, desconocido, poca confianza, etc.). De esta manera, nos preparamos para la siguiente actividad.
¿Cómo hablar con un adulto?	10 minutos	Se le presenta la importancia de la cortesía y respetar la jerarquía en la sociedad. No se puede hablar de una misma manera a un amigo que al director del colegio. Se le ofrecen diferentes frases y ha de seleccionar cuál es más apropiada para cada contexto. Estas frases han de estar transcritas con pictogramas para facilitar su comprensión. Podemos utilizar la aplicación de Pictotraductor para crear frases nuevas o para que nos pronuncie las oraciones. Las frases iniciales son las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mamá, ¿me ayudas a hacer los deberes?</li> <li>- Perdone, ¿me puede decir la hora?</li> <li>- Pablo, ¿quieres jugar conmigo a fútbol?</li> <li>- Señor director, ¿podría hacer más grande el patio?</li> <li>- Por favor, llévame al parque, papá.</li> </ul>
Escribimos una carta	10-15 minutos	Para finalizar, se le pide al alumno que escoja a dos personas muy diferentes de las que hemos hablado hoy y les escribe una pequeña carta. Puede elegir el contenido, de manera que a un amigo puede expresarle cariño y, al director le puede hacer una petición para mejorar el centro.

		En la clase siguiente recibiremos una respuesta de los destinatarios.
Esta sesión trabaja la pragmática mediante la clasificación de personas según su relación con ellas y adaptando el discurso teniendo en cuenta este aspecto extralingüístico. Tras ello, se le pide que se dirija de manera escrita para que tenga tiempo de reflexionar sobre lo que quiere decir y apropiar el contenido lingüístico a las diferentes características personales del interlocutor.		

Sesión 9		
<b>Objetivos de la sesión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer qué es una opinión</li> <li>• Usar estrategias pragmáticas para dar la opinión.</li> <li>• Leer las cartas recibidas.</li> <li>• Desarrollar la comprensión y expresión oral.</li> </ul> <b>Materiales necesarios (ver figura 11 de anexos):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural de emociones.</li> <li>• Horarios.</li> <li>• Menú.</li> <li>• Cartas.</li> <li>• Lámina de las opiniones.</li> <li>• Vídeo.</li> </ul>		
Actividad	Duración	Descripción de la actividad
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Rellenar el mural sobre el estado de ánimo y explicar por qué se siente de esa manera.
Rellenar el horario de hoy.	5 minutos	Completar el horario del día con las asignaturas que tiene el alumno, el profesor que las imparte y el tiempo meteorológico actual.
Bajar al comedor a preguntar menú	10 minutos	Se baja con el alumno al comedor de la escuela para informarse sobre el menú del día. Es importante que pida la información agradeciéndola y “por favor”. De esta manera, se enseña a adaptar el discurso a las circunstancias y al nivel de amistad con el interlocutor. La ayuda del docente se ha de ir retirando paulatinamente.

Lectura de la carta del día anterior	5 minutos	Se le muestra la carta que ha escrito el destinatario al que dirigió su texto del día anterior y le preguntamos si le ha gustado o no la respuesta.
Aprender a opinar y pedir opinión	10 minutos	Le introducimos la importancia de conocer la opinión de la gente y de poder mostrar la nuestra. El docente le da a elegir entre diferentes opciones para que ayude al profesor (elegir ropa, un destino donde viajar, qué cenar en casa, etc.) y nos dé su opinión. El docente ha de mostrar disconformidad y comenzar una discusión controlada. De esta manera le acostumbramos a las discusiones y corregimos aquellos aspectos más disruptivos. Se utiliza la lámina con maneras de expresar opinión.
Vídeo sobre la opinión	5 minutos	El alumno ve el siguiente vídeo donde se describe qué es una opinión y cómo se puede formar una propia. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JqLWrLQXUAW">https://www.youtube.com/watch?v=JqLWrLQXUAW</a>
¿Cuál es tu opinión?	5 minutos	Utilizando la carta anterior, le pedimos que exprese de manera oral su opinión sobre el contenido de ambas y cómo las mejoraría. Hay que prestar especial atención a la forma en la que lo dice para no hacer sentir mal al receptor.
La pragmática se trabaja a lo largo de esta sesión desde el respeto a la opinión opuesta y cómo mostrar de manera respetuosa desacuerdo y valorar las opiniones ajenas. Para ello, ha de tener en cuenta lo trabajado en las sesiones anteriores.		

Sesión 10
<p><b>Objetivos de la sesión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar la evolución del alumno.</li> <li>• Autoevaluar.</li> <li>• Revisar contenidos.</li> </ul> <p><b>Material necesario (ver figura 12 de anexos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mural de emociones.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horario.</li> <li>• Menú.</li> <li>• Lámina de situaciones.</li> </ul>		
<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>	<b>Descripción de la actividad</b>
¿Cómo me siento hoy?	5 minutos	Rellenar el mural sobre el estado de ánimo y explicar por qué se siente de esa manera.
Rellenar el horario de hoy.	5 minutos	Completar el horario del día con las asignaturas que tiene el alumno, el profesor que las imparte y el tiempo meteorológico actual.
Bajar al comedor a preguntar menú	10 minutos	Se baja con el alumno al comedor de la escuela para informarse sobre el menú del día. Es importante que pida la información agradeciéndola y “por favor”. De esta manera, se enseña a adaptar el discurso a las circunstancias y al nivel de amistad con el interlocutor. La ayuda del docente se ha de ir retirando paulatinamente.
Evaluar el desarrollo de la empatía y la opinión	15 minutos	Se le proponen ciertas situaciones que él mismo ha de resolver como protagonista de manera oral. Él ha de leer los textos con la ayuda del docente. Estas situaciones unen lo trabajado a lo largo de las sesiones y se destaca aquellos ámbitos donde ha mejorado y aquellos que necesitan una mayor atención.
Autoevaluación	10 minutos	De manera oral, el alumno ha de responder a las siguientes cuestiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué he aprendido en los últimos días sobre las emociones?</li> <li>- ¿He trabajado todo lo que podía?</li> <li>- ¿Qué actividad me ha gustado más?</li> <li>- ¿Qué actividad no me ha gustado?</li> </ul>
<p>Esta última sesión tiene un carácter evaluativo donde se observa la evolución del alumno en los aspectos pragmáticos como los gustos, la reflexión sobre lo realizado o la empatía. Todo ello tiene una gran influencia extralingüística sobre los discursos y la manera en la que se comunica de manera oral.</p>		

## **5. Conclusiones**

Tras la elaboración de este TFM, se puede observar que el objetivo principal establecido ha sido logrado. Después de haber realizado una investigación y haber diseñado esta intervención didáctica, es destacable que esta puede suponer una oportunidad para desarrollar la competencia pragmática en el alumnado con TEA en la clase de español como lengua extranjera. Así pues, estas sesiones son un apoyo dedicado a estos discentes que en muchas ocasiones son apartados del aprendizaje de segundas lenguas o su papel en el aula se limita a llevar a cabo ciertos ejercicios que en muchas ocasiones pueden no ser adecuados.

Hoy en día, la escolarización del alumnado con TEA es un proceso que supone un reto tanto para el propio alumno como para el equipo docente y los compañeros de clase. Entre todos han de convertirse en un apoyo que permita que estas personas se integren de manera exitosa en la sociedad y se conviertan en individuos autónomos. Por esta razón, este TFM se centra en este tipo de alumnado que requiere de una ayuda añadida donde se puedan potenciar sus habilidades físicas, cognitivas y sociales.

El estudio bibliográfico que se ha llevado a cabo ha permitido crear una base teórica donde se conozcan las carencias más acusadas que sufren las personas con TEA y se profundice en las diferentes metodologías que se llevan a la práctica en el aula para desarrollar al máximo las competencias mencionadas anteriormente.

Como se ha sostenido a lo largo de este trabajo, en la enseñanza de una segunda lengua (en este caso el español), el desarrollo de la pragmática supone un reto extra, ya que requiere de una gran cantidad de información extralingüística que afecta al discurso elaborado por el hablante. El hecho de captar esta información y comprender la manera en la que influye en el habla se convierte en un problema añadido a todas las dificultades que conlleva el aprendizaje de una segunda lengua.

Este TFM también alcanza los objetivos específicos establecidos para el mismo, ya que se han identificado los problemas más comunes a los que se enfrenta el alumnado con TEA en su día a día, prestando especial atención a los relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua y, dentro de ello, las estrategias pragmáticas que probablemente sean incapaces de comprender si no es con un apoyo de expertos en la materia.

Se han aplicado rasgos de diferentes metodologías de enseñanza al alumnado con TEA para lograr una intervención didáctica exitosa donde se desarrollen las habilidades pragmáticas de manera específica. La mayoría de estas metodologías han

tenido que ser adaptadas a la enseñanza de una segunda lengua, ya que se centran en el desarrollo generalizado de este tipo de alumnado a partir de la lengua materna.

Respecto a la intervención didáctica propuesta, esta se basa en las metodologías mencionadas en el marco teórico (TEACCH, *Picture Exchange*, etc.). Esto se puede observar en el uso generalizado de pictogramas para guiar el aprendizaje y suponer una ayuda a la comunicación y la interacción entre los interlocutores. Además, también se profundiza en la enseñanza de las emociones y su influencia en el discurso para fomentar el *awareness raising* donde el propio alumno reflexione sobre las mismas y sea capaz de extrapolar lo aprendido a diferentes situaciones comunicativas.

Otro ámbito donde se hace especial hincapié a lo largo de estas sesiones, es en la distribución temporal y el conocimiento por parte del alumno de los horarios para causar la menor disrupción posible en su práctica como discente y su proceso de aprendizaje. Esto ayuda a disminuir el nivel de ansiedad que pueden causar ciertas acciones que se suceden a lo largo de una jornada escolar.

Esta intervención didáctica también se centra en el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión de opiniones, donde el componente pragmático es muy relevante a la hora de llevar a cabo diferentes estrategias para mostrar acuerdo o desacuerdo con el interlocutor especialmente desafiante en alumnos de este perfil.

Los materiales elaborados tienen en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y suponen un medio dinámico y atractivo donde se aprenda mediante la acción y se considere el error como parte del camino hacia el aprendizaje.

Cabe destacar que este TFM supone una innovación en el ámbito científico, ya que muy pocas veces se ha estudiado el desarrollo de la competencia pragmática teniendo a los niños con TEA como alumnado objetivo. La mayoría de la investigación llevada a cabo hasta la fecha se centra o bien en el desarrollo general de los niños con TEA o bien en la enseñanza de la competencia pragmática en el aula de ELE. Este trabajo de fin de máster ha logrado una simbiosis de estos campos de investigación y ha abierto un nuevo campo en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas al alumnado con TEA.

A partir de este trabajo, se abre esta nueva línea de estudio que puede suponer una gran aportación a la inclusión de este alumnado objetivo en la sociedad y la potenciación de su autonomía. No obstante, este TFM ha contado con ciertas limitaciones que pueden ser solventadas en futuras investigaciones. Un claro ejemplo de esto es la incapacidad de poder llevar a la práctica esta intervención didáctica para poder evaluar



su efectividad, conocer los resultados que esta aporta y observar el efecto que tiene en el aprendiente con TEA.

Este trabajo, además, aborda un campo de estudio muy amplio y con grandes diferencias entre las personas con esta patología. Este hecho lo convierte en una herramienta aplicable tan solo a aquellos estudiantes que cuenten con unas capacidades expresivas mínimas. De esta manera, aquellos discentes que tengan un nivel de TEA más acusado o que suponga una disfuncionalidad más clara a la hora de comunicarse y establecer relaciones interpersonales, necesitarán de un programa más duradero y específico donde se compensen aquellas carencias más obvias.

Por último, pese a la demostrada importancia del desarrollo de la competencia pragmática en la enseñanza de una lengua extranjera, aún se registran lagunas en su correcto tratamiento en el aula de español. Por tanto, se necesita una investigación más profunda en este ámbito, ya que no todos los manuales de ELE abordan este campo de manera específica. Si a esta novedad se le añade la especificidad de la enseñanza de la pragmática al alumnado con TEA, se abre un nuevo campo de investigación donde profundizar para lograr una enseñanza integral a este tipo de estudiantado.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alonso, J. R. (2004). *Autismo y Síndrome de Asperger: Guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca, España: Amaru Ediciones.
- Álvarez, R. et al. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista*. Sevilla, España: Federación Autismo Andalucía.
- Arjonilla, A. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, España: Editorial SGEL.
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Asociación Española de Neuropsicología*, 32 (115), 567-587.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5™*. Londres, Inglaterra: American Psychiatric Publishing.
- Austin, J. (1962). *How to do things with Words*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Balbuena, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Asociación Española de Neuropsicología*, 27 (100), 333-353.
- Barrera, I. (2019). *Efectividad de la Metodología TEACCH con el alumnado TEA: Estudio de revisión*. Universidad de Cádiz.
- Bondy, A. S. y Frost, L. A. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Seminars in Speech and Language*, 19 (4), 389-424
- Bonilla, M. F. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 15 (1), 19- 29.
- Bravo, D. (2004a). "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía". En Bravo, D. y Brz, A. (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 15-37.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). "Corpus de conversaciones coloquiales", *Anejo de la Revista Oralía*, Madrid, España: Arco-Libros.
- Cabeza, H. y Fonseca, G. (2014). *Autismo: Manejo de conducta y aspectos relevantes para el aprendizaje de la lectura*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.
- Canal, R. et al. (2007). *Detección y diagnóstico de trastornos del espectro autista*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Anthropos.

Espinoza, M. (2012). Sobre las “solicitudes” por aprendientes de inglés como lengua extranjera: efectos de transferencia pragmalingüística negativa y competencia gramatical en L2. *Lenguas Modernas*, 39, 21-44.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2 (7-8), 55-89.

Frías, X. (2001). *Introducción a la pragmática*. España: Ianua. Revista Philologica Romanica.

Galán- López, I. G., Lascarez- Martínez, S., Gómez- Tello, M. F. y Galicia- Alvarado, M. A. (2017). Abordaje integral en los trastornos del neurodesarrollo. *Revista del Hospital Juárez de México*, 84 (1), 19-25.

Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35 (3), 257-261.

Goffman, E. (1967). *Rituales de la interacción*. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo.

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Hervás, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los Trastornos del Espectro Autista. *Pediatría Integral*, 21 (2), 92-108.

Horn, L. R. y Ward, G. (2006). *The handbook of pragmatics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español A1 y A2*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Lara, M. S. (2016). Trastorno del espectro autista su comorbilidad y estrategias de atención. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (2), 195- 214.

López, M. I. y Hernández, E. (2016). La pragmática y sus orígenes lingüísticos en el siglo XX. *Revista de Investigación Lingüística*, (19), 61-76.

López, S., Rivas, R. M. y Taboada, E. (2010). Historia del trastorno autista. *Apuntes de Psicología*, 28 (1), 51-64.

- Merino, M. Et al. (2018). Guía de buenas prácticas en niñas, adolescentes y mujeres con trastorno del espectro del autismo. *Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI)*.
- Mesibov, G y Howley, M (2011). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila, España: Autismo Ávila.
- Mesibov, G. B., Shea, V. y Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Nueva York, EEUU: Springer Science + Business M
- Montero, P. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad. Bases teóricas de los SAAC. *Puertas a lectura*, extra 4, p. 129-136.
- Montolío, E. (1998). *La teoría de la relevancia y el estudio de los conectores discursivos. Introducción teórica a la pragmática lingüística*. Sevilla, España: Kronos.
- Morris, C. W. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona, España: Paidós.
- Moya, C. (2009). Aproximación pragmática a los conceptos de *acto de habla* y de *acción comunicativa*. *Desde el jardín de Freud*, 19, p. 229-244.
- Mulas, F. Et al. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50 (3), 77-84.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 5. (2015).
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid, España: Arco Libros.
- Reynoso, C., Rangel, M. J. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del IMSS*, 55 (2), 214-222.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77.
- Rosell, C. y Basil, C. (1998). *Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características y criterios para su uso*. Barcelona, España: Masson.

Safont, M. P. (2006). *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Clevedon, UK: Cambridge University Press.

Sarao, B. D. (2012). La Ecolalia. *CINZONTLE*. 11 (10), 1-4.

Schaeffer, B., Musil, A. y Kollinzas, G. (1980). *Total communication: A signed speech program for non-verbal children*, Illinois, USA: Research Press.

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Barcelona, España: Planeta De Agostini.

Seijas, R. (2015). Atención, memoria y funciones ejecutivas en los trastornos del espectro autista: ¿cuánto hemos avanzado desde Leo Kanner? *Asociación Española de Neuropsicología*, 35 (127), 573-586.

Taylor, P. G. (2015). *Trastornos del Espectro Autista: Guía básica para educadores y padres*. Madrid, España: Narcea.

## 7. Anexos

- **Figura 1:**

Área	Aspecto	Observación
1	¿Se fomenta que se relaciones con el alumnado “neurotípico”? ¿cómo?	
	¿Cómo se relaciona el resto del alumnado con los niños con TEA?	
2	¿Qué vocabulario y estructuras verbales utiliza el profesor cuando habla con estos alumnos?	
	¿En el desarrollo de qué destrezas se centra la enseñanza al alumno con TEA?	
3	En casos de estrés y ansiedad por parte del alumno con TEA, ¿Cómo los afronta el profesor? ¿tiene algún plan de reducción del estrés?	
	¿Cómo se corrigen las conductas no deseadas de este alumno?	

	¿Cómo se abordan las transiciones con este alumnado entre los diferentes <i>ítems</i> que se imparten?	
4	¿Cómo se tratan las áreas de interés del alumnado con TEA?	
	A la hora de dirigirse al alumno con TEA, ¿Utiliza el profesor recursos pragmáticos menos concretos (ironía, metáfora, símiles, etc.)?	
	¿Cómo se trabajan fenómenos pragmáticos con este alumnado en la didáctica de L2?	
5	¿Cuántos alumnos forman la clase y cuántos de ellos tienen TEA?	
	¿Los alumnos con TEA tienen algún tipo de material adaptado? ¿Cómo es?	
	¿Tienen algún tipo de adaptación curricular? ¿En qué consiste?	
	¿Cómo se coordinan los diferentes profesores para educar a este tipo de alumnado?	
	¿Este alumnado conoce la planificación que se seguirá y conoce las rutinas? ¿Cómo se le da a conocer?	
	¿Cómo se responde a las diferentes demandas de los niños con TEA?	

- **Figura 2:**

### **Ficha Observación de práctica docente**

**Colegio: Sagrada Familia**

**Asignatura: inglés**

**Curso escolar: 2019-2020**

**Fecha: 6/03/2020**

La siguiente ficha de observación está basada en los diferentes principios orientadores propuestos por Taylor (2015) a lo largo del segundo capítulo del libro Trastornos del Espectro Autista: guía básica para educadores y padres.

<b>Área</b>	<b>Aspecto</b>	<b>Observación</b>
1	¿Se fomenta que se relaciones con el alumnado “neurotípico”? ¿cómo?	<p>Se les intenta mantener en el aula ordinaria el máximo tiempo posible pese a que se cuenta con un aula TEA.</p> <p>Este centro trabaja mediante proyectos y trabajos colaborativos donde se les incluye a estos alumnos en la realización de todas las tareas grupales.</p> <p>Se mantiene el formato de los materiales similares para no remarcar las diferencias entre el alumnado.</p> <p>Desde pequeños, forman al resto de alumnos y explican lo que les sucede a sus compañeros, de manera que se fomenta la tolerancia, la aceptación y la inclusión en el día a día en el colegio.</p>
	¿Cómo se relaciona el resto del alumnado con los niños con TEA?	<p>Todos los alumnos se conocen, ya que es una escuela pequeña (una línea por curso). Todos colaboran para enseñar a canalizar los sentimientos y las emociones. Conocen casi siempre las actividades que realizan sus compañeros con TEA y sus rutinas, de manera que forman parte de ellas y están sensibilizados con este hecho.</p>
2	¿Qué vocabulario y estructuras verbales	El lenguaje utilizado es muy directo, evitando rodeos.

	utiliza el profesor cuando habla con estos alumnos?	<p>El discurso está muy estructurado, y en muchas ocasiones se dividen las instrucciones en diferentes pasos para que los cumplan ordenadamente y no se saturan.</p> <p>Se evita el castigo y se realiza mucho refuerzo positivo. De manera que se incentivan las actitudes positivas.</p>
	¿En el desarrollo de qué destrezas se centra la enseñanza al alumno con TEA?	<p>Para los docentes, el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas son una prioridad ante el contenido de las asignaturas.</p> <p>Es más importante que aprendan a hablar y relacionarse que a aprender matemáticas o ciencias, ya que ello fomentará su autonomía personal.</p> <p>Es crucial que aprendan a autorregularse y conocer cómo se sienten en cada momento para llevar a cabo las rutinas que les ayuden a canalizar sus sentimientos.</p> <p>También se centran en fomentar el trabajo autónomo y en reducir las ecolalias.</p>
3	En casos de estrés y ansiedad por parte del alumno con TEA, ¿Cómo los afronta el profesor? ¿tiene algún plan de reducción del estrés?	<p>Para dos de los alumnos con TEA (lo que lo tienen más desarrollado), cuentan con una ficha con unos pasos a seguir cuando ellos sienten que se están poniendo nerviosos.</p> <p>Esta es muy sencilla pero eficaz, ya que consiste en respirar y beber agua mientras que hacen un “tic” con cada vez que den un trago y cada vez que inhalen aire.</p>
	¿Cómo se corrigen las conductas no deseadas de este alumno?	<p>El docente se centra en el refuerzo de las actitudes positivas en lugar de castigar las negativas, de manera que se fomenta y premia aquellos momentos en los que el alumno se comporta de manera deseada.</p> <p>También se han entrenados a sus compañeros de clase para que se comporten como ejemplo a seguir por los alumnos con TEA.</p>



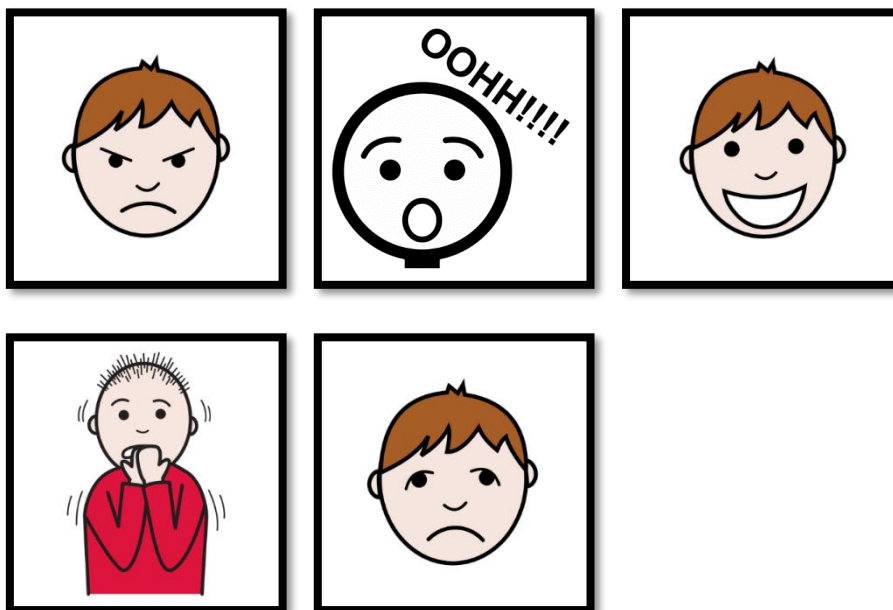
	¿Cómo se abordan las transiciones con este alumnado entre los diferentes <i>ítems</i> que se imparten?	<p>En general, los alumnos TEA muestran poca tolerancia a los tiempos de espera entre las actividades. Por ello se hacen ejercicios de refuerzo mientras el resto de la clase se prepara y acomoda para la siguiente tarea.</p> <p>Un ejercicio que sirve para que los alumnos vuelvan a concentrarse en la tarea, es contar hasta cinco en voz alta, de manera que tienen tiempo para prepararse para volver a centrarse.</p>
4	¿Cómo se tratan las áreas de interés del alumnado con TEA?	<p>Las áreas de interés solo se abordan en las actividades de refuerzo. Esto es para enseñar a estos alumnos a evitar hablar constantemente de un mismo tema y aumentar su curiosidad en otros ámbitos.</p> <p>En las actividades de refuerzo se trabajan con dinosaurios, los trenes y metros y los cuentos infantiles, ya que han observado que son algunas de las áreas que más les atraen.</p>
	A la hora de dirigirse al alumno con TEA, ¿Utiliza el profesor recursos pragmáticos menos concretos (ironía, metáfora, símiles, etc.)?	<p>Para los profesores es muy importante enseñar pragmática desde modelos contextualizados. Utilizan mucho las historias sociales.</p> <p>Enseñan aspectos pragmáticos desde ejemplos y se busca que ellos mismos aprendan a generalizar su uso. Así se aseguran que aprenden el contenido y saben ponerlo en práctica en situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>La manera en la que enseñan pragmática es mediante el modelado y mediante la búsqueda de soluciones a problemas provocados de manera controlada por el profesor.</p> <p>Se crean trabajos in situ a partir de teoría y se extrapolan a situaciones reales posteriormente.</p>
	¿Cómo se trabajan fenómenos pragmáticos con este	En los materiales de refuerzo trabajan mucho mediante los centros de interés para fomentar la motivación.

	<p>alumnado en la didáctica de L2?</p>	<p>También se les mandan deberes a casa con ejercicios multimedia que fomenten la empatía con personajes de los vídeos.</p> <p>También es importante fomentar la comunicación no verbal y el uso de signos para acompañar al discurso y facilitar su estructuración mental.</p>
5	<p>¿Cuántos alumnos forman la clase y cuántos de ellos tienen TEA?</p>	<p>En clase de cuarto de primaria hay cuatro alumnos con TEA de un total de 22.</p>
	<p>¿Los alumnos con TEA tienen algún tipo de material adaptado? ¿Cómo es?</p>	<p>Sí, mantienen el libro de texto escaneado y variadas las actividades, continuando con el formato del original.</p> <p>Utilizan muchos códigos de colores para relacionar las ideas y utilizan bolígrafos con diferentes colores, de manera que resulta más atractivo y eficiente. Utilizan una regla con un hueco para hacer la medida estándar de la letra.</p>
	<p>¿Tienen algún tipo de adaptación curricular? ¿En qué consiste?</p>	<p>Se evitan crear ACIS de varios cursos de diferencia para no diferenciarles de sus compañeros de clase. De esta manera, las adaptaciones realizadas buscan sobre todo una mayor autonomía y que pregunten solo cuando realmente no pueden enfrentarse sin ayuda a la tarea.</p>
	<p>¿Cómo se coordinan los diferentes profesores para educar a este tipo de alumnado?</p>	<p>Reuniones formales donde el equipo de aula se reúne semanalmente. Se busca que el alumno con TEA esté constantemente con un profesor para evitar desarrollar una dependencia en él.</p> <p>Diariamente utilizan plataformas de chat como <i>Hangouts</i> para comentar cómo está el alumno cada día y saber lo que va haciendo.</p> <p>Con las familias se reúne el tutor y la PT para coordinarse. Están constantemente explicando</p>

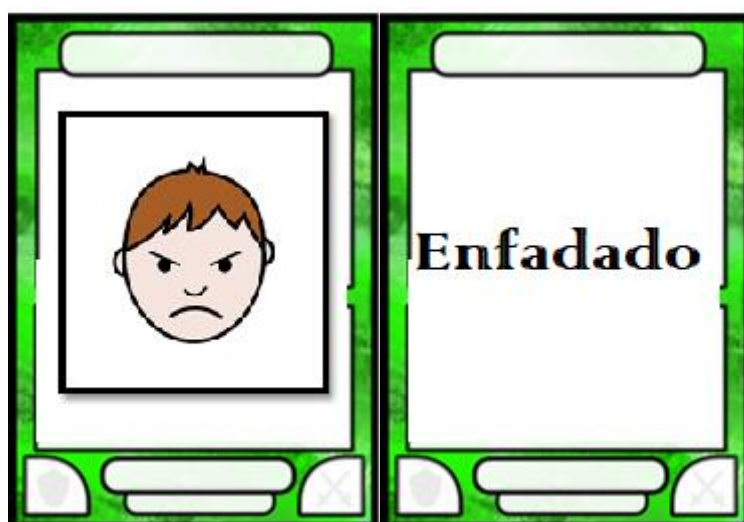
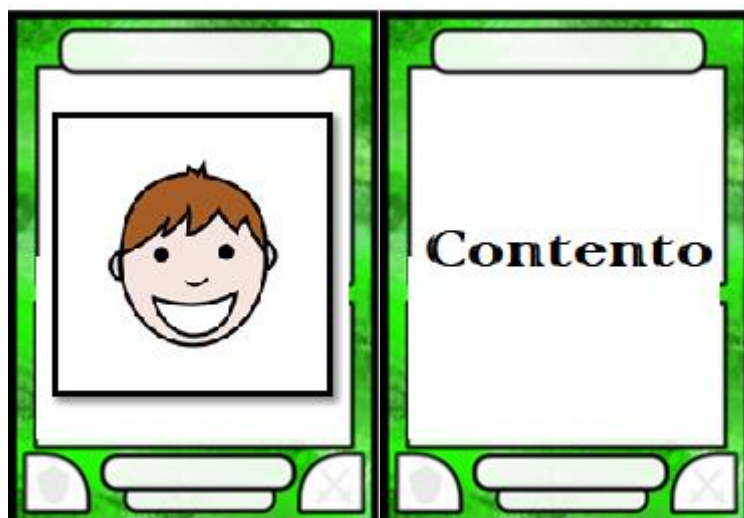
		lo que hacen cada día en la agenda escolar. En ella adjuntan fotos del niño haciendo alguna tarea y es él mismo quien suele escribir lo que hace, aunque sea de manera muy sucinta.
	¿Este alumnado conoce la planificación que se seguirá y conoce las rutinas? ¿Cómo se le da a conocer?	Cada mañana y cada tarde, a primera hora tienen quince minutos de “información”. Junto a los docentes de Pedagogía Terapéutica (PT) escriben en un cuaderno- diario el horario que van a seguir en el día (asignaturas, hora del patio, cuándo van a casa, menú del comedor, etc.)
	¿Cómo se responde a las diferentes demandas de los niños con TEA?	Al comenzar a trabajar con ellos se utilizan muchos pictogramas, enseñándoles a pedir y a comunicarse mediante ellos y, poco a poco, se desarrolla su competencia oral, enseñándoles a comunicarse utilizando palabras.  El contacto con las familias es muy importante para conocer las impresiones y evolución del alumno en todos los ámbitos de su vida.

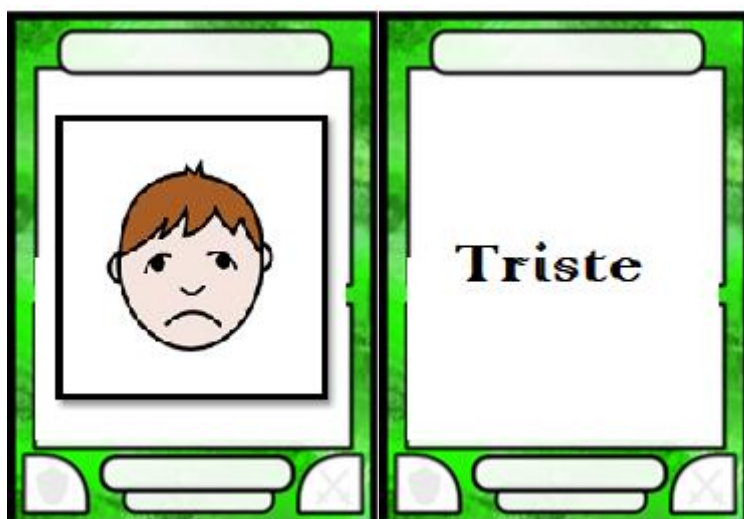
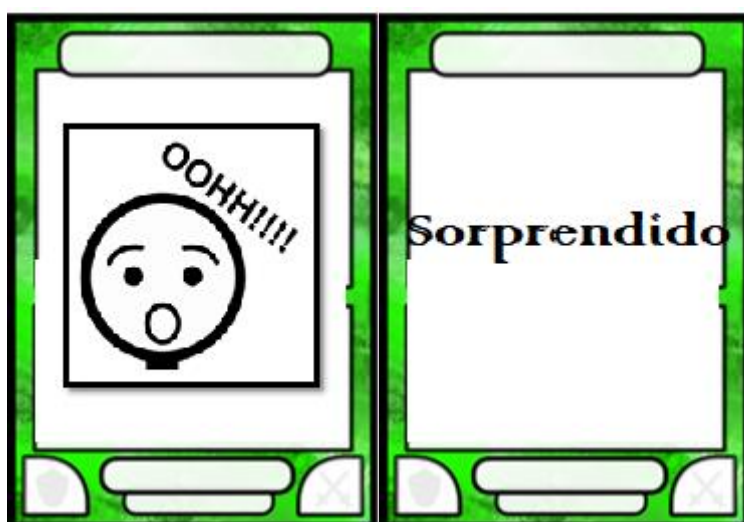
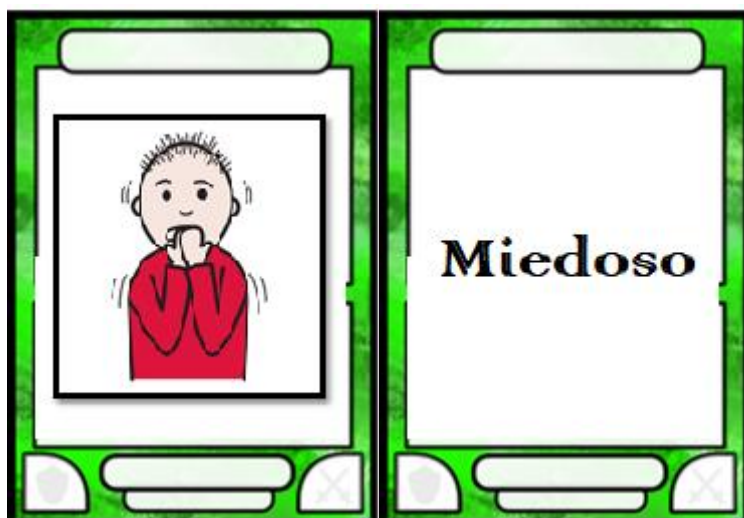
• **Figura 3:**

**Pictogramas:**



**Cartas de memoria:**

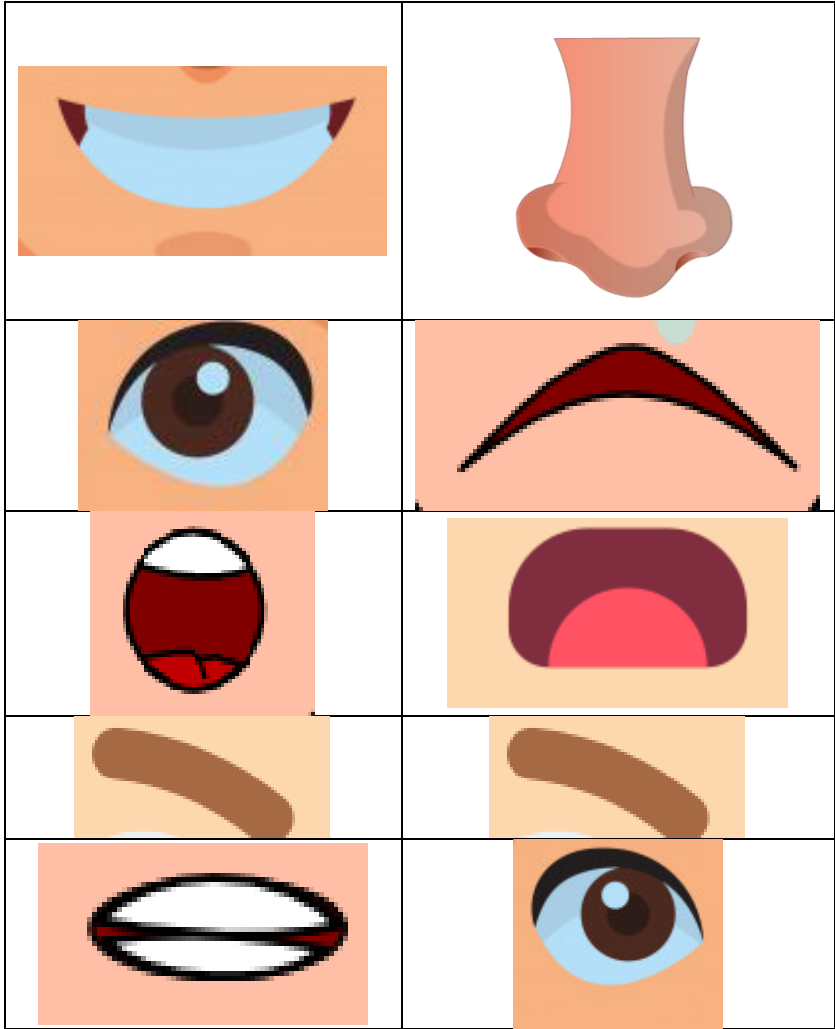




**Lámina de rostro:**



**Partes de la cara:**



- **Figura 4:**

**Tarjetas con situaciones:**



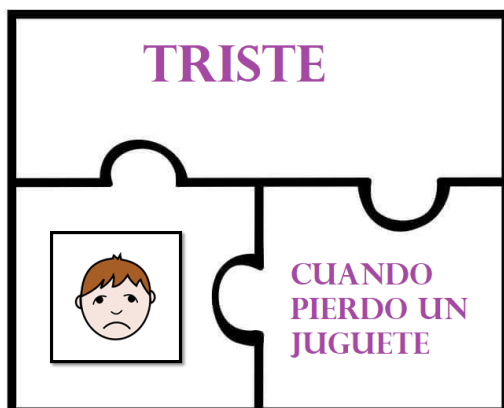
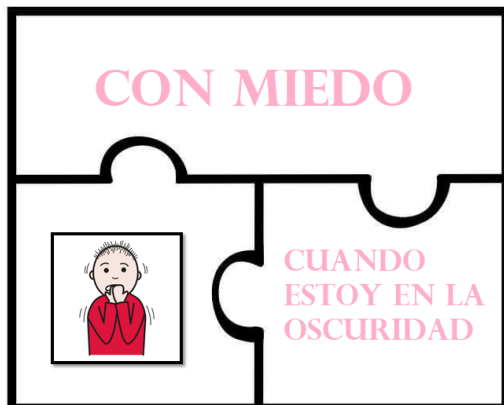
Fuente: <https://www.pinterest.es/estheranchez/emociones/>

**Mural de emociones:**



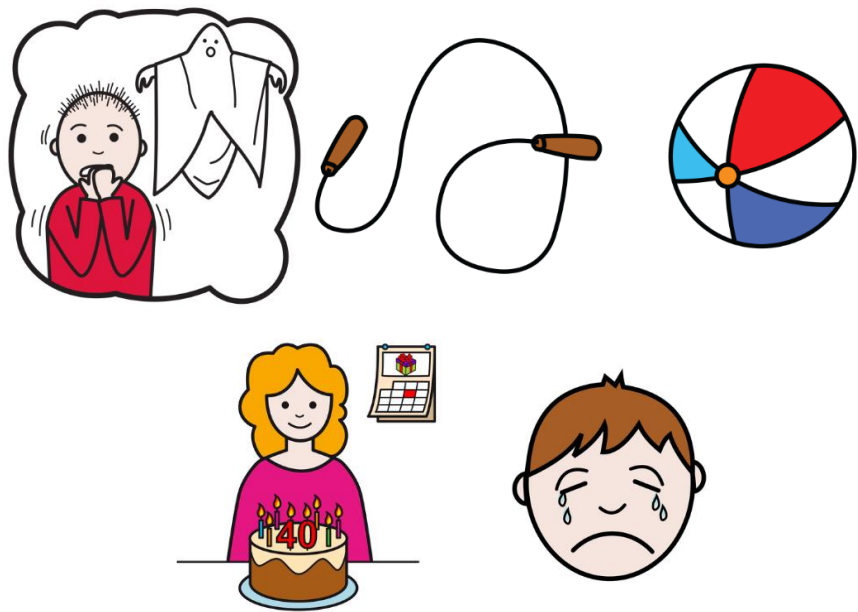
- Figura 5:

Puzles:





**Pictoramas:**



• **Figura 6:**

**Horario:**

¿QUÉ DÍA ES HOY?		¿QUÉ TIEMPO HACE HOY?	
<div></div>		<div></div>	
¿A QUÉ HORA?	¿QUÉ ASIGNATURA?	¿CON QUÉ PROFESOR?	
9H-10H	<div></div>	<div></div>	
10H-11H	<div></div>	<div></div>	
11H-11.30H	<div></div>	<div></div>	
12H-13H	<div></div>	<div></div>	
13H-15H	<div></div>	<div></div>	
15H-16H	<div></div>	<div></div>	
16H-17H	<div></div>	<div></div>	

**LUNES**

**JUEVES**

**MARTES**

**VIERNES**

**MIÉRCOLES**

**SÁBADO**

**DOMINGO**

**MATEMÁTICAS**

**CIENCIAS  
NATURALES**

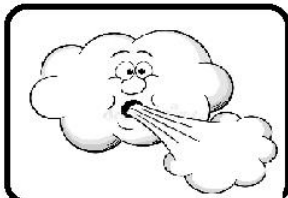
**LENGUA**

**EDUCACIÓN  
FÍSICA**

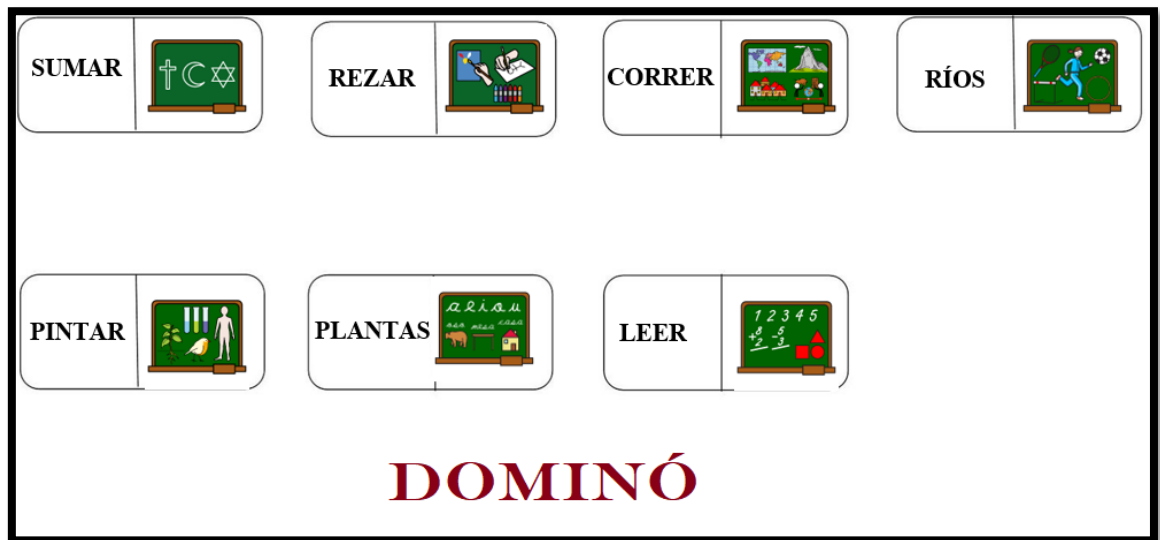
**CIENCIAS  
SOCIALES**

**PLÁSTICA**

**RELIGIÓN**



**Fichas de dominó:**



- **Figura 7:**  
**Menú:**

**Menú del día**

De primero...

---

De segundo...

---

De postre...

---

- **Figura 8:**  
**Lámina de frases:**



**Tarjeta cumpleaños:**



- **Figura 9:**  
**Tarjetas de situaciones:**



El sonido de la hierba al crecer

Hoy he tenido un día horrible



autismo

El sonido de la hierba al crecer

Me han contado un chiste estupendo



autismo

El sonido de la hierba al crecer

Me gustaría ir al cine esta tarde



autismo

El sonido de la hierba al crecer

Conozco un baile muy divertido



autismo

Fuente: El sonido de la hierba al crecer



## Tarjeta sobre la amistad:



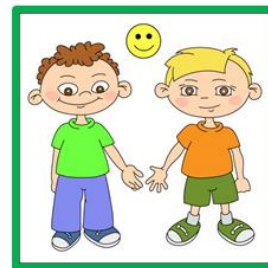
Te consuela,  
le consuelas



Juegas, ríes,  
te diviertes

Anabel Comago

Un **amigo** es  
alguien especial a  
quien quieres, te  
gusta estar con él  
y no es de la  
familia.



Compartís,  
os prestáis



Le escuchas, te escucha



Os protegéis



No se ríe de ti, ni te hace cosas tontas



Te ayuda, le ayudas

Fuente: el sonido de la hierba al crecer

## • Figura 10:

### Traducciones de frases a pictogramas:

Mama	¿me	ayudas	a	hacer	los	deberes?
Mamá	¿me		a		los	deberes?
Perdone	¿me	puede	decir	la	hora	?
Perdone	¿me			la		?

Pablo 	¿ 	Quieres 	jugar 	conmigo 	a 	fútbol 
?						
Señor 	director 	¿ 	podría 	hacer 	mas 	grande 
el 	patio 	?				
por favor 	llévame 	al 	parque 			
papa 						



**Plantilla para carta:**

A template for a letter. It features a light green border with a diagonal line pattern. Inside the border is a white rectangular area. Within this white area, there are six horizontal green lines for writing. The lines are of varying lengths, with the first four being the longest and the last two being shorter. In the bottom right corner of the white area, there is a red circular seal with a scalloped edge and a textured interior.

- Figura 11:

Lámina de opiniones:



- **Figura 12:**

**Lámina de situaciones de evaluación:**

